جامعة مـــؤتـــــة

عمادة الدراسات العليا

بناء اختبار تشخيصي لطلبة الصف السابع الأساسي في مهارات الاستيعاب والقواعد والإملاء في اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي.

إعداد الطالبة

أروى عبدالله الضمور

إشراف

الدكتور ساري سواقد

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في القياس والتقويم قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مـــؤتـــــة, 2005

الإهداء

إلى والدي الحبيبين ينبوع الحنان والحب الصادق، وإلى الزوج الغالي رفيق الدرب الذي كان داعما ومشجعا لي.

إلى أبنائي الذين كانوا معي في مشواري بكل صبر وحب، وإلى من كانوا مخلصين بحبهم وحنانهم إخوتي الأعزاء والأخت الحبيبة، إلى كل من شاركني وشجعني ووقف إلى جانبي، إلى جميع الأهل والأصدقاء، أهدي هذا الجهد المتواضع.

أروى عبدالله الضمور

الشكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وبعد...

بتوفيق الله وعونه أتممت هذه الرسالة راجية من الله عز وجل أن يتقبل مني هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، ولا يسعني إلا أن أتوجه بالشكر الجزيل والامتنان الصادق لأستاذي المشرف الدكتور ساري سواقد الذي كان بمثابة الأب الصادق المخلص لأبنائه الطلبة لا يبخل بجهده ووقته، داعية الله أن يمتعه بالصحة والعافية، وأن يبقيه ذخرا وسندا لأهله ووطنه وطلابه.

وكل الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة: الدكتور رافع الزغول، والدكتور عبدالله الصمادي، والدكتور عايش غرايبه؛ لتفضلهم بمناقشة هذه الرسالة، وتقديم الملاحظات القيمة التي أثرت الدراسة.

وأقدم خالص الشكر والتقدير لأساتذتي الكرام في كلية العلوم التربوية وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور موسى النبهان، والدكتور عبد الله الصمادي، والدكتور عماد الزغول؛ فقد كانت محاضراتهم القيمة هي خير زاد لإعداد هذه الرسالة.

والشكر الجزيل للإدارات التربوية في محافظة الكرك، ولزملائي المشرفين التربويين، وإلى مديري المدارس، والمعلمين، والطلبة في المدارس التي أجري فيها الاختبار.

وشكر خاص لكل من قدم لي المساعدة والدعم والتشجيع لإنجاز هذه الرسالة فجزاهم الله خير الجزاء .

أروى عبدالله خليل الضمور

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص
بناء اختبار تشخيصي لطلبة الصف السابع الأساسي في مهارات الاستيعاب والقواعد والإملاء في اللغة العربية للمرحلة المتوسطة

أروى عبدالله خليل الضمور
جامعة مؤتة، 2005

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي يقيس مدى تمكن طلبة الصف السابع الأساسي من مهارات اللغة العربية الأساسية الآتية: الاستيعاب والإملاء والقواعد.

اشتمل الاختبار في صورته النهائية على(134) فقرة توزعت على الاختبارات الثلاثة، وقد طبق الاختبار على عينة تجريبية بلغت(50) طالبا وطالبة لمعرفة وضوح تعليماته، وفهم فقراته من قبل المفحوصين، والتوصل إلى مؤشرات ثبات الاختبار الكلي بثلاث طرق: ثبات الاستقرار وبلغت قيمته(0.87)، والاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20) وقيمته (0.90)، ومعامل كابا عند نقطة قطع 70 بلغت قيمته(0.73) .

طبق الاختبار نهاية العام الدراسي 2004/ 2005 على عينة الدراسة التي تكونت من(1314) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الكرك،

وحللت النتائج حسب النظريتين الكلاسيكية واستجابة الفقرة، وتم اسـتخراج معامـل الصعوبة والتمييز لكل فقرة، وقد انسجمت النتائج في ترتيبها لصعوبة الفقرات في كلا النظريتين.

أظهرت النتائج أن هناك تدنيا وضعفا واضـحا فـي أداء الطلبـة، إذ بلغـت المتوسطات الحسابية للاختبارات الثلاثة: الفهم والاسـتيعاب، والنحـو والـصرف، والإملاء على الترتيب(58.86 %، 48.45%، 50.24%)، وتبين أن نسب الطلبـة الذين اجتازوا نقطة القطع(70) متدنيـة فقـد كانـت للاختبـارات الثلاثـة: الفهـم والاستيعاب، والنحو والصرف، والإملاء على الترتيب (30.6%، 14.5%، 10.6%).

Abstract

Constructing a diagnosing test for the 7th grade in Arabic Language Skills: Comprehension, grammar, and dictation

Arwa Abdalh Al-dmour

This study aimed at constructing a diagnosing test measuring 7th grade students ability in Arabic Language Basic skills: comprehension, dictation, and grammar. The basic skills were analysed into main skills, and the main skills were also analysed to sub skills through analysing the Arabic language text books for 5th, 6th, and 7th, basic classes, and reviewing the curricula and Teacher's hand books for the concerned classes.

The final test version included (134) items distributed among three tests. The test has been applied on a try out sample of (50) male and female students, to recognise the clarity of its instructions, to understand its items by the examinees and to estimate the indicators of the total test reliability in three ways: stability reliability (0.87), internal consistency using (KR-20) formula with a value of (0.90), Kappa coefficient up to a cut score of (70) with a value of (0.73).

The test has been implemented on the study sample that consisted of (1314) 7th grade students in Al-kerak Governorate at the academic year 2004/2005, Results were analysed according to the classical and item response theories item difficulty and discrimination coefficient. Results pointed out were in harmony, regarding their arrangement to item difficulty in the two theories.

The results pointed out an obvious deterioration and weakness of students performance in tests where the mean of the three tests: comprehension grammar and dictation in sequence reached (%50, %48, %58) The ratio of students who exceeded the cut score of (70) was low for: comprehension, grammar, and dictation (%30.05, %14.46, %10.60), consequently.

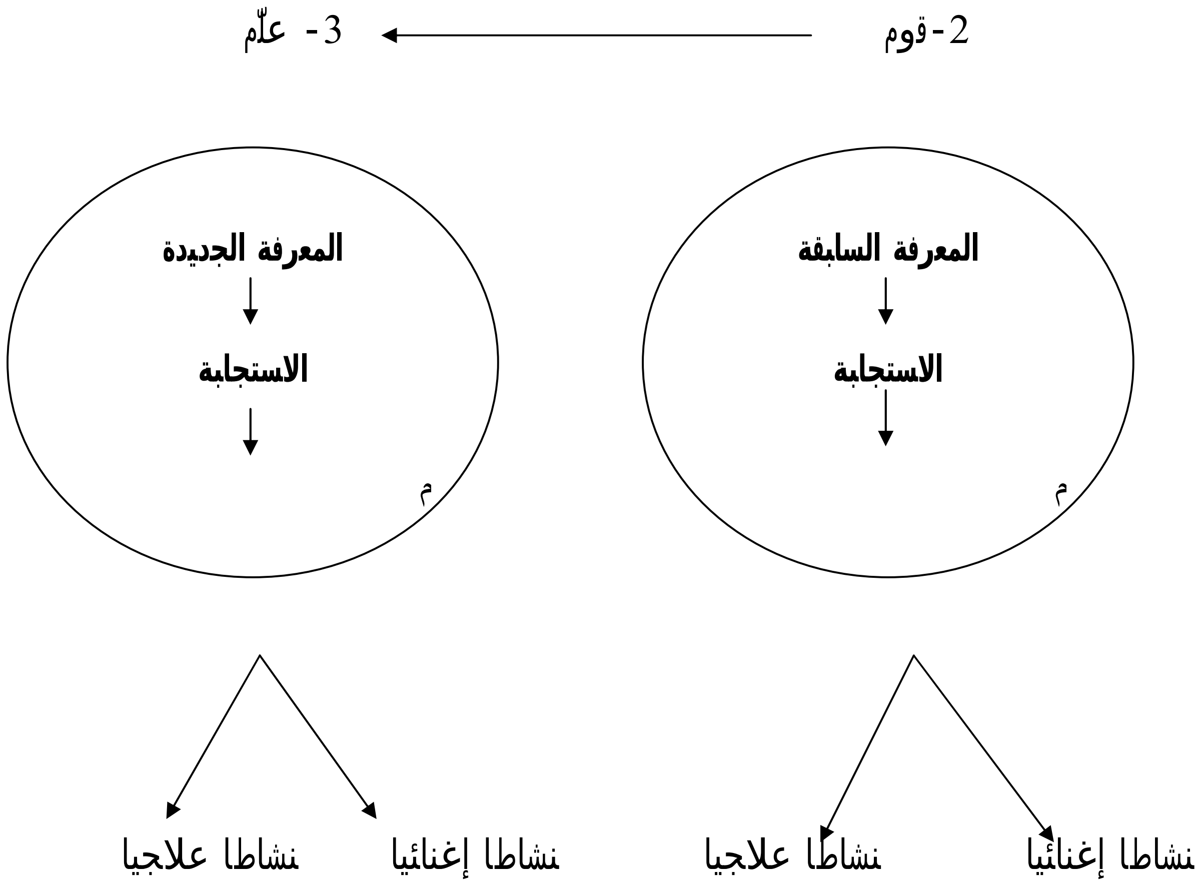
وتتلخص خطواته في الشكل التالي:

1-حدد:

الأهداف الخاصة .

المعرفة السابقة .

الصعوبات/الأخطاء المتوقعة.



الشكل رقم (2)

خطوات التقويم التشخيصي

المديرية العامة للامتحانات والاختبارات (2000)

جدول المواصفات للاختبار التشخيصي

اسم الموضوع	الوزن 100%	عدد الفقرات	المعرفة والفهم	عدد الفقرات	التطبيق	عدد الفقرات	العمليات العقلية العليا	عدد الفقرات
الإملاء	%37	49	%	18	%20	26	%4	5
النحو	%42	57	%17	23	%22	30	%3	4
الفهم والاستيعاب	%21	28	%8	10	%11	15	%2	3

المجموع	%100	134	%38	51	%53	71	%9	12

الملحق

رقم (ج)

استبانة التحكيم

1-تحليل مهارات الإملاء:

الأهداف العامة:

1-يكتسب مجموعة من القواعد الإملائية.

2- يوظف ما تعلمه من قواعد إملائية في الكتابة بشكل صحيح وبدون أخطاء.

3- ينمو لدى الطالب قيم واتجاهات إيجابية متنوعة نحو اللغة العربية.

الرقم	الأهداف الخاصة	الصفوف			
		5	6	7	الملاحظات
	****اللام الشمسية واللام القمرية**				أرقام الفقرات
1-	يكتب الكلمات المبدوءة باللام الشمسية غير المسبوقة بشيء.	×	×		1
2-	يكتب الكلمات المبدوءة باللام القمرية غير المسبوقة بشيء.		×		2
3-	يكتب الكلمات المبدوءة باللام الشمسية والقمرية إذا سبقت بلام الجر.	×	×		3
4-	أن يميز بين اللام الشمسية واللام القمرية.	×	×		4
	****التنوين والنون الساكنة.**				
5-	يكتب الكلمات المنونة بتنوين الكسر.	×	×		5
6-	يكتب الكلمات المنونة بتنوين الضم.	×	×		6
7-	يكتب الكلمات المنونة بتنوين الفتح:	×	×		
	أ- بزيادة ألف.	×	×		7
	ب- دون زيادة ألف إذا ختمت الكلمة بتاء مربوطة.	×	×		8
	ج- دون زيادة ألف إذا ختمت بألف	×	×		9

	مقصورة.				
	د- دون زيادة ألف إذا ختمت بهمزة مسبوقة بألف.	×	×		10
8-	يميز التنوين من النون الساكنة.	×	×		11
9-	يتعرف قواعد كتابة ألف التثنية بعد الهمزة المتطرفة		×		12
10-	يتعرف قواعد كتابة ألف التثنية بعد ألف تنوين الفتح.		×		13
	**** همزتا الوصل والقطع:**				
11-	أن يتعرف الأسماء التي همزتها همزة وصل وهي: اسم، امرؤ، امرأة، ابن، ابنه، اثنان، اثنتان، وال التعريف.	×	×		14
12-	أن يكتب همزة القطع على ألف في أول الكلمة.		×		15
13-	أن يكتب همزة القطع المسبوقة بهمزة استفهام.		×		16
	****التاء المربوطة والمبسوطة:**				
14-	يميز التاء المربوطة من المبسوطة من الهاء.	×			17
	****الألف اللينة:**				
15-	يميز الكلمات الثلاثية المختومة بألف لينة مقصورة قائمة.	×	×	×	18
16-	يميز الكلمات الثلاثية المختومة بألف لينة مقصورة على شكل (ى).	×	×	×	19
17-	يكتب الكلمات غير الثلاثية المختومة بألف لينة مقصورة قائمة.	×	×	×	20
18-	يكتب الكلمات غير الثلاثية المختومة بألف لينة مقصورة على شكل (ى).	×	×	×	21

	**** الهمزة:**				
	يتعرف قواعد كتابة الهمزة في أول الكلمة ووسـطها وآخرها.	×	×	×	
19-	يكتب الكلمات المهموزة في أول الكلمة: أ- مفتوحة ب-مضمومة ج- مكسورة	×	×	×	22
20-	يكتب الكلمات المهموزة الوسط على ألف إذا كانت:				26
	أ-الهمزة ساكنة وما قبلها مفتوح. رأس ب-الهمزة مفتوحة وما قبلها ساكن. المسألة ج- الهمزة مفتوحة وما قبلها مفتوح. سَأل	×	×		
21-	يكتب الكلمات المهموزة الوسط على الواو إذا كانت:				24
	أ-الهمزة مفتوحة وما قبلها مضموم. مؤيد ب-الهزة مضمومة وما قبلها مضموم. شُؤُون ج-الهمزة ساكنة وما قبلها مضموم. رؤيا	×	×		
22-	يكتب الكلمات المهموزة الوسط على نبرة إذا كانت: أ-الهمزة مكسورة وما قبلها مكسور. ب-الهمزة مكسورة وما قبلها مضموم. ج- الهمزة مكسورة وما قبلها مفتوح. د- الهمزة مكسورة وما قبلها ألف. ه-الهمزة مفتوحة وما قبلها ياء ساكنة.	×	×		25 27
23-	يكتب الهمزة المتوسطة على السطر إذا: أ- كانت مفتوحة وسبقت بألف ساكنة. ب- كانت مفتوحة وسبقت بواو ساكنة. ج- سبقت بحرف صحيح ساكن لا يتصل بما بعده.	×	×		28
24-	يكتب الهمزة في الكلمات المهموزة الآخر:	×	×		31

	أ—على ألف لأن ما قبلها جاء مفتوحاً. ب- على واو لأن ما قبلها جاء مضموما. ج- منفردة على السطر لأن ما قبلها ساكن أو سبقت بأحد أحرف المد (الألف، والواو، والياء) د- على نبرة لأن ما قبلها جاء مكسور.				29 30
-25	يعال كتابة الهمزة المتوسطة في مواضعها المختلفة.	×	×	×	32
	****المد:**				
-26	يكتب الكلمات المشتملة على مد في أول الكلمـة أو وسط الكلمة.	×			33
	** **ألف التفريق**:				
-27	يكتب الكلمات التي تزاد في آخرها ألف التفريق.		×		34
	****الأسماء الموصولة**:				
-28	يكتـب الأسـماء الموصـولة التـي ترسـم بـلام واحدة(الذي، التي، الذين).			×	35
-29	يميز الأسماء الموصولة التي ترسم بلام واحدة مـن الأسماء التي ترسم بلامين.			×	36
	****إن الشرطية المدغمة في ما**:				
-30	يدغم(إن) الشرطية في(ما) الواقعة بعدها لفظاً وكتابةً لتصبحا كلمة واحدة (إما) .			×	37
	****الظروف المتصلة ب إذا**				
-31	يكتب الظروف المتـصلة ب إذا(حينئـذ، ويؤمئـذ، عندئذٍ).			×	38
	****المضارع المسبوق بلام الأمر إذا دخلـت عليـه الفاء.**			×	

-32	يكتب الأفعال المضارعة المسبوقة بـلام الأمـر إذا دخلت عليها الفاء.			×	39
	لفظة(مئة- مائة) :				
-33	يكتب كلمة(مئة) دون ألف.			×	41
	متفرقات:				
-34	يكتب الكلمات الآتية لأن، لئن ـلِئلا، كأن.			×	42
-35	يستخدم ويكتب:				
	أ- إن شاء الله ب-إنشاء. في مواضـعهما بـشكل صحيح.			×	43
-36	يكتب كلمتي أ-ابن ب-ابنة(بنت) بين علمين، وفـي مواضع مختلفة.			×	44
	علامات الترقيم:				
-37	يستخدم علامات الترقيم الآتية: النقطـة، الفاصـلة، النقطتين الرأسيتين، علامـة الاسـتفهام، وعلامـة التعجب.	×			45
	تصويب الأخطاء الإملائية :				
-38	يعين: الأخطاء الإملائية في حدود ما تعلّمه.			×	46، 47
-39	يصوب: الأخطاء الإملائية في حدود ما تعلّمه.			×	49

2-الأهداف العامة لمادة القواعد(النّحو والصرف):

-اكتساب الطالب مجموعة من القواعد النّحوية والصرفية.

-تمييز الطالب بين القواعد النحوية والصرفية.

-توظيف الطالب للقواعد النحوية والصرفية المتعلمة.

-نمو قيم واتجاهات ايجابية متنوعة نحو القواعد لدى الطلبة .

الرقم	الأهداف الخاصة	الصفوف			
		5	6	7	الملاحظات
	** **أولاً: - التطبيق الصرفي**-يتوقع من الطالب أن:				أرقام الفقرات
1-	يميز أقسام الكلام: الأسماء، الأفعال، الحروف.	×			1
2-	يميز المذكر من المؤنث (المؤنث الحقيقـي المختـوم بالتاء).	×			2

3-	يميز النكرة من المعرفة.	×			3
4-	يميز الأفعال: الماضي، المضارع، الأمر.		×		4
5-	يميز الفعل المبني للمجهول من الفعل المبنى للمعلوم		×		5
6-	يميز الفعل الثلاثي المجرد من الفعل المزيد بحرف.		×		6
7-	يحدد مواقع حروف الزيادة في الفعل المزيد كـ الهمزة في أوله والألف بعد الحرف الأول والتـضعيف فـي وسطه.		×		7
8-	يميز الأفعال اللازمة من الأفعال المتعدية في الجمل.		×		8
9-	يميز الفعل المتعدي إلى مفعول واحـد مـن الفعـل المتعدي إلى مفعولين.		×		9
10-	يتعرف إلى بعض مصادر الفعل الثلاثي وأوزانها.		×		11
11-	يتعرف إلى بعض مصادر الفعل المزيد بحرف.		×		10
12-	يميز اسم الفاعل من الفعل الثلاثي ومن غير الثلاثي.		×		12
13-	يميز اسم المفعول من الفعل الثلاثي ومن غير الثلاثي.		×		13
14-	يميز جمع التكسير من المذكر السالم ومـن المؤنـث السالم.		×		14
15-	يستخدم ضمائر الرفع المنفصلة في مواضعها المناسبة.		×		15
	ثانيا: التطبيق النحوي: **- الأفعال**:				
16-	يعرب الفعل الماضي المبني على الفتح.	×			16
17-	يعرب الفعل الماضي المبني للمجهول.	×	×		17
18-	يضبط آخر الفعل المضارع المرفوع وعلامـة رفعـه الضمة.	×			18
19-	يعرب الفعل المضارع المبني للمجهول.	×		×	19

-20	يميز الأفعال الخمسة من غيرها من الكلام.			×	20
-21	يضبط الفعل المضارع بعد دخول أحرف النصب(أن، لن، كي، لام التعليل) ضبطاً صحيحاً.			×	21
-22	يميز الفعل المضارع المجزوم بأحرف الجزم(لـم، لام الأمر، لا الناهية) من الفعل المضارع غير المجزوم.			×	22
-23	يعرب فعل الأمر المبني على السكون.	×			23
-24	يستخدم صيغ أمر مناسبة في جمل مفيدة.	×			24
	-المرفوعات: **أ) الفاعل ونائبه**				
-25	يضبط آخر الفاعل المفرد المرفوع بالضمة الظـاهرة على آخره.	×			25
-26	يعرب نائب الفاعل المرفوع وعلامة رفعـة الـضمة الظاهرة على آخره.	×			26
	ب) المبتدأ والخبر				
-27	يميز الجملة الاسمية من الجملة الفعلية.	×			28
-28	يعرب المبتدأ والخبر المرفوعان وعلامة الرفع الضمة الظاهرة على آخره.	×			27
	-كان وأخواتها:				
-29	يعرب الأفعال الناقصة الناسـخة (كـان، وأصـبح، وأضحى، وظل، وصار، وليس) وأسماءها وأخبارها.	×	×		29
-30	يجري التغيير المناسب على الجملة الاسمية بعد دخول كان وأخواتها.		×		30
	-إن وأخواتها:				
-31	يعرب إن وأخواتها وأسماءها وأخبارها إعرابا تاما.			×	31

32-	يجري التغيير المناسب على الجملة الاسمية بعد دخول إن وأخواتها.			×	32
	- المنصوبات:				
33-	يعرب المفعول به المنصوب وعلامة نـصبه الفتحـة الظاهرة على آخره.	×			33
34-	يحدد المفعول المطلق في الجمل.		×		34
35-	يحدد المفعول لأجله في الجمل.		×		35
36-	يعرب الحال المفردة إعراباً تاماً.			×	36
	- المثنى وإعرابه:				
37-	يميز المثنى من الجمع.		×		37
38-	يعرب المثنى في حال الرفع (عنـدما يكـون فـاعلا، مبتدأ، خبرا)		×		38
39-	يعرب المثنى في حال النصب عندما يكون مفعولا به.		×		39
40-	يعرب المثنى في حال الجر مع حروف الجر.		×		40
	-جمع المذكر السالم:				
41-	يعرب جمع المذكر السالم في حال الرفع(عندما يكـون فاعلا، مبتدأ، خبرا)		×		41
42-	يعرب جمع المذكر السالم في حال النصب عندما يكون مفعولا به.		×		42
43-	يميز جمع المذكر السالم إذا كان مجرورا من غيره .		×		44
44-	يميز جمع التكسير من غيره من الجموع.		×		43
	-جمع المؤنث السالم:				
45-	يعرب جمع المؤنث السالم في حال الرفع(عندما يكون فاعلا، مبتدأ، خبرا)		×		45

46-	يعرب جمع المؤنث السالم في حال النـصب عنـدما يكون مفعولا به.		×		46
47-	يعرب جمع المؤنث السالم في حال الجر مع حـروف الجر.		×		47
	- المجرورات:				
48-	يعرب الاسم المجرور بحرف الجـر وعلامـة جـره الكسرة الظاهرة على آخره.	×			48
49-	يحدد المضاف إليه في الجمل.			×	49
50-	يعرب النعت في الجمل التي تشتمل عليه.			×	50
51-	يتعرف حروف العطف(الواو، الفاء، ثم، أو)	×			51
	- أسماء الاستفهام:				
52-	يستخدم أسماء الاستفهام استعمالاً دقيقاً(متى، من، أين، كم، ما، كيف).	×			52
	- العدد:				
53-	يستخدم الأعداد من (1-9) استخداماً سليماً.	×			53
54-	يعين الأخطاء النحوية في حدود ما تعلمه.			×	55,56
55-	يصوب الأخطاء النحوية في حدود ما تعلمه.			×	54,57

3-يتوقع أن يتقن الطالب الأهداف السلوكية الخاصة في الفهم والاستيعاب القرائي:

الرقم	الأهداف الخاصة	رقم الهدف
	****مستوى الكلمة:**	

1	يحدد معنى الكلمة.	1
2	يميز الكلمات المتشابهة في الرسم من حيث المعنى.	2
3	يشرح دلالة بعض الرموز والكلمات.	3
4	يعطي معاني الكلمات المتقابلة في المعنى.	4
	***مستوى الجملة:*	
5	أ. يشرح معنى الجمل والعبارات. ب. يضع الكلمة المناسبة في الفراغ وفقا للمعنى المناسب في سياق الجملة .	5 7
6	يشرح دلالات الرموز في الجمل والتراكيب.	6,25
7	يوضح صوراً فنية وتشبيهات واستعارات لبعض الجمل والتراكيب.	9,26
8	يضبط بعض الكلمات من خلال الجمل والتراكيب	15
9	يعطي دلالات بعض التراكيب اللغوية.	8
	**مستوى النص:	
10	أ. يستنتج معنى كلمة مفردة في سياق. ب. يميز الكلمات المتشابهة في الرسم من حيث المعنى من خلال السياق	11 12
11	يفسر المعنى الكامن في السياق لبعض الجمل.	13
12	يستنتج ترابط وتسلسل الأفكار. أ-يحدد بعض أدوات الوصل، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والعطف. ب-ضبط بعض الكلمات بناء على ترابطها في السياق. ج-يحدد معاني بعض الحروف ودلالتها(ليت، إن، ما...	14 20 21,22

13	يستخلص الفكر الرئيسة في النص.	16
14	يعطي تفصيلات دقيقة ومحددة.	18 28
15	يعطي عنواناً جديداً للنص.	17
16	يستنتج ويستدل على بعض الأفكار الجزئية.	19
17	يحدد وجهة نظر الكاتب.	24
18	يفسر بعض المشاعر وتحليل الشخصيات.	27
19	يبدي رأيه في أفكار ولغة الكاتب(التقييم).	23

ملحق (ب)

جدول المواصفات للاختبار التشخيصي

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المحكم/أختي المحكمة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان(بناء اختبار تشخيصي لطلبة الصف السابع الأساسي في مهارات الاستيعاب، والقواعد، والإملاء في اللغة العربية للمرحلة المتوسطة)، استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم من جامعة مؤتة، ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم تطوير اختبار تشخيصي لطلبة الصف السابع(نهاية المرحلة الأساسية الثانية) يهدف إلى قياس مدى اكتسابهم وتمكنهم من المهارات الأساسية الآتية:

1-الفهم والاستيعاب. 2 - الإملاء. 3 - النحو والصرف.

قامت الباحثة بتحليل جميع المهارات التي اشتملت عليها مناهج اللغة العربية للصفوف الخامس، والسادس، والسابع، وتحديد الأهداف العامة والخاصة، وتم بناء فقرات من نوع الاختيار من متعدد، بحيث ترتبط كل فقرة بالهدف الذي تم تحديده.

ونظرا لخبرتكم وممارستكم في الأبحاث والدراسات، فإنه من الضروري الاستنارة بآرائكم القيمة، والاستبانة التي بين أيديكم تتكون من قسمين:

القسم الأول:الأهداف التي تم تحليلها. القسم الثاني: الفقرات التي تم إعدادها.

والمطلوب أولاً: تقييم بعلامة(1-5) للحكم على مدى ارتباط كل فقرة بالهدف، وتشير الدرجة(5) إلى ارتباط الفقرة بالهدف بشكل كبير، والدرجة (1) إلى ارتباط ضعيف .

ثانياً: الحكم وإبداء الرأي حول مدى وضوح الفقرات، وملاءمة البدائل والدقة اللغوية، وأية ملاحظات أو اقتراحات ترونها مناسبة .

ولكم جزيل الشكر والتقدير.

الباحثة: أروى الضمور

الاختبار الفرعي: الفهم والاستيعاب

رقم الفقرة	رقم الهدف	مدى ارتباط الفقرة بالهدف					وضوح الصياغة اللغوية		ملاءمة البدائل للإجابة		الملاحظات التعديلات المقترحة
		1	2	3	4	5	واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	
1.											
2.											
3.											
4.											

5.											
6.											
7.											
8.											
9.											
10.											
11.											
12.											
13.											
14.											

رقم الفقرة	رقم الهدف	مدى ارتباط الفقرة بالهدف					وضوح الصياغة اللغوية		ملاءمة البدائل للإجابة		الملاحظات التعديلات المقترحة
		1	2	3	4	5	واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	
15											
16											
17											
18											
9											

20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											

رقم (د)

تعليمات ونماذج

الاختبارات التشخيصية

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي يقيس مدى تمكن وإتقان مهارات اللغة العربية: الاستيعاب، والنحو والصرف(القواعد)، والإملاء في نهايـة المرحلـة الأساسية المتوسطة للصف السابع الأساسي.

يتناول هذا الفصل عرضا لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسـة والمتعلقـة بالخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار التشخيصي والتي تم حسابها وفق النظريتين الكلاسيكية واستجابة الفقرة في القياس(Item Response theory I) وقد تم توظيف نموذج راش(Rasch model).

1.4 الإجابة عن السؤال الأول:

ما هـي معـاملات صـعوبة الفقـرات وتمييزهـا حـسب النظريـة الكلاسـيكية ونظرية استجابة الفقرة؟

1.1.4 معاملات صعوبة الفقرات وتمييزها حسب النظرية الكلاسيكية:

أ- تم حساب معامل صعوبة الفقرة وفق النظرية الكلاسـيكية علـى أسـاس نـسبة الإجابات الصحيحة على الفقرة.

ب- تم حساب معامل تمييز الفقرة وفق النظرية الكلاسيكية بإيجاد معامـل ارتبـاط بوينت بايسريال بين علامة الفقرة والعلامة الكلية لكل فرد .

2.1.4 صعوبة الفقرات وفق نموذج راش:

حسب معامل صعوبة الفقرة وفق نظرية استجابة الفقرة بطريقة راش باستخدام وحدة اللوجيت (Logits)،

والجداول رقم(5) يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التشخيصي: الفهم والاستيعاب.

جدول رقم(5)

معاملات الصعوبة حسب النظرية الكلاسيكية ونظرية استجابة الفقرة

ومعاملات التمييز لفقرات اختبار الفهم والاستيعاب مرتبة حسب معامل الصعوبة

رقم الفقرة	معامل الصعوبة وفق النظرية الكلاسيكية	م.ع وفق استجابة الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة وفق النظرية الكلاسيكية	م.ع وفق استجابة الفقرة	معامل التمييز
2	0.86	-1.69	.488	21	0.65	-0.26	.526
7	0.82	-1.36	.513	10	0.61	-0.04	.431
19	0.8	-1.18	.558	17	0.6	-0.01	.299
1	0.79	-1.11	.367	11	0.53	0.33	.531
13	0.79	-1.1	.489	14	0.5	0.49	.384
8	0.77	-0.95	.459	20	0.49	0.55	.421
22	0.76	-0.92	.528	4	0.48	0.58	.400
25	0.75	-0.86	.494	3	0.41	0.92	.291
23	0.75	-0.84	.411	15	0.38	1.06	.303
28	0.74	-0.78	.401	6	0.29	1.55	.308
16	0.74	-0.76	.492	26	0.28	1.59	*.231

18	0.71	-0.6	.437	9	0.24	1.83	*.234
27	0.68	-0.43	.356	24	0.21	2.02	*.070
12	0.67	-0.38	.454	5	*0.17	2.37	*.110

*الفقرات ذات قدرة تمييزية منخفضة(أقل من 30.) ومعاملات صعوبة متدنية(أقل من 0.20).

من خلال الجدول السابق يتبين ما يلي:

1- المهارات الفرعية التي كانت الأسهل:

الفقرة رقم 2 والتي تقيس قدرة الطالب على تمييز الكلمات المتشابهة في الرسم من حيث المعنى.

الفقرة رقم 7 والتي تقيس قدرة الطالب على وضع الكلمة المناسبة في الفـراغ وفقا للمعنى المناسب في سياق الجملة.

الفقرة رقم 19 والتي تقيس قدرة الطالب على شرح دلالات الرموز

2-المهارات الفرعية التي كانت الأصعب :

الفقرة رقم 9 والتي تقيس قدرة الطالب على توضيح الصورة الفنية.

الفقرة رقم 24 والتي تقيس قدرة الطالب على تحديد وجهة نظر الكاتب.

الفقرة رقم 5 والتي تقيس قدرة الطالب على شرح معنى الجمل والعبارات.

والجدول رقم(6) يوضح معاملات الصعوبة حسب النظرية الكلاسيكية ونظرية استجابة الفقرة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار الإملاء.

جدول رقم(6)

معاملات الصعوبة حسب النظرية الكلاسيكية ونظرية استجابة الفقرة

ومعاملات التمييز لفقرات اختبار الإملاء مرتبة حسب معامل الصعوبة

رقم الفقرة	معامل الصعوبة وفق النظرية الكلاسيكية	معامل الصعوبة وفق استجابة الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة وفق النظرية الكلاسيكية	معامل الصعوبة وفق استجابة الفقرة	معامل التمييز
3	0.82	-1.67	.377	20	0.45	0.23	.405
1	0.81	-1.65	.279	36	0.45	0.26	.408
6	0.8	-1.58	.487	27	0.43	0.34	*.281
2	0.79	-1.5	.355	32	0.43	0.35	.443
29	0.77	-1.34	.459	43	0.42	0.38	.330
41	0.76	-1.27	.398	7	0.42	0.39	.430
5	0.75	-1.25	.510	45	0.41	0.39	.354
10	0.72	-1.04	.283	12	0.4	0.47	.298

*.225	0.57	0.38	18	.459	-1.04	0.72	4
.373	0.61	0.37	17	.443	-0.72	0.66	35
.459	0.61	0.37	28	.545	-0.55	0.65	39
*.280	0.67	0.36	30	.495	-0.67	0.65	24
.323	0.74	0.35	16	.335	-0.63	0.64	21
.300	0.76	0.34	48	.459	0.55	0.62	38
.310	0.76	0.34	15	.374	-0.52	0.61	44
*.185	0.81	0.33	37	.425	-0.4	0.59	23
*.276	0.88	0.32	25	.434	-.30	0.57	40
.305	0.94	0.31	33	.385	-0.28	0.56	11
*.227	0.96	0.3	26	.439	-0.22	0.55	9
*.162	0.99	0.3	19	.300	-0.2	0.55	14
*.254	1.03	0.29	49	.336	-0.2	0.55	31
*.217	1.11	0.28	13	.418	0.01	0.5	8
*.179	1.22	0.26	46	.441	0.1	0.48	34
*.041	1.74	*0.18	47	.285	0.16	0.47	22
				.374	0.2	0.46	42

*الفقرات ذات قدرة تمييزية منخفضة(أقل من 0.30) ومعاملات صعوبة متدنية(أقل من 0.20).

من خلال استعراض الجدول السابق يتبين ما يلي:

1- المهارات الفرعية التي كانت الأسهل:

الفقرة رقم 3 والتي تقيس قدرة الطالب على دخول لام حرف الجر على الكلمات التي تبدأ بال.

الفقرة رقم 1 والتي تقيس قدرة الطالب على تحديد اللام الشمسية

الفقرة رقم 6 والتي تقيس قدرة الطالب على تنوين الضم.

2-المهارات الفرعية التي كانت الأصعب:

الفقرة رقم 13 والتي تقيس قدرة الطالب على كتابة الهمزة المتوسطة.

الفقرة رقم 46 والتي تقيس قدرة الطالب على تعيين الخطأ الإملائي(همزة الوصل).

الفقرة رقم 47 والتي تقيس قدرة الطالب على تعيين الخطأ الإملائي (كتابة الفعل المعتل الآخر المجزوم).

والجدول رقم(7) يوضح معاملات الصعوبة حسب النظرية الكلاسيكية ونظرية استجابة الفقرة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار النحو والصرف مرتبة حسب معامل الصعوبة.

جدول رقم(7)

معاملات الصعوبة حسب النظرية الكلاسيكية ونظرية استجابة الفقرة

ومعاملات التمييز لفقرات اختبار النحو والصرف مرتبة حسب معامل الصعوبة

رقم الفقرة	معامل الصعوبة وفق النظرية الكلاسيكية	معامل الصعوبة وفق استجابة الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة وفق النظرية الكلاسيكية	معامل الصعوبة وفق استجابة الفقرة	معامل التمييز
4	0.88	-2.36	.331	47	0.45	0.18	.446
1	0.87	-2.17	.285	36	0.44	0.22	.465
15	0.86	-2.13	.427	6	0.44	0.23	*.243
2	0.84	-1.97	.350	57	0.43	0.27	.405

.318	0.32	0.42	39	.471	-1.43	0.77	16
*.178	0.33	0.42	20	.470	-1.12	0.71	14
.493	0.35	0.42	35	.361	-1.1	0.71	5
.360	0.36	0.41	55	.421	-1.04	0.7	18
.294	0.4	0.4	30	.432	-0.83	0.66	3
.417	0.4	0.4	43	.473	-0.77	0.65	24
*.237	0.46	0.39	49	.487	-0.77	0.65	52
*.267	0.49	0.39	29	.522	-0.7	0.64	28
.376	0.49	0.39	17	.480	-0.54	0.6	27
.340	0.58	0.37	34	.494	-0.35	0.56	37
.315	0.59	0.37	22	.587	-0.34	0.56	48
.354	0.64	0.36	9	.461	-0.33	0.56	54
.322	0.65	0.35	53	.501	-0.21	0.54	31
*.254	0.69	0.35	12	.251	-0.11	0.51	42
*.214	0.74	0.34	11	*.186	-0.1	0.51	10
.297	0.87	0.31	45	.496	-0.08	0.51	21
.443	0.91	0.31	41	.391	-0.08	0.51	25
.376	0.92	0.3	38	.317	-0.06	0.5	8
.391	0.93	0.3	40	.493	-0.05	0.5	44
.297	1.01	0.29	26	*.280	-0.04	0.5	13
*.176	1.04	0.28	46	.509	-0.03	0.49	50
*.092	1.32	0.24	19	.478	0.01	0.49	56
.352	1.53	0.23	51	.422	0.04	0.48	23
.465	1.87	*0.16	7	.383	0.05	0.48	33
				.378	0.07	0.47	32

*الفقرات ذات قدرة تمييزية منخفضة(أقل من 30.) ومعاملات صعوبة متدنية(أقل من 0.20).

من خلال استعراض هذا الجدول يتبين ما يلي:

1- المهارات الفرعية التي كانت الأسهل:

الفقرة رقم 4 والتي تقيس قدرة الطالب على تحديد الفعل الماضي.

الفقرة رقم 1 والتي تقيس قدرة الطالب على تمييز الاسم.

الفقرة رقم 15 والتي تقيس قدرة الطالب على تمييز ضمير الرفع.

2-المهارات الفرعية التي كانت الأصعب:

الفقرة رقم 19 والتي تقيس قدرة الطالب على الفعل المبني للمجهول.

الفقرة رقم 51 والتي تقيس قدرة الطالب على تعيين حرف العطف.

الفقرة رقم 7 والتي تقيس قدرة الطالب على تمييز الفعل المزيد.

ويلاحظ من الجداول الثلاثة السابقة أن معاملات الصعوبة والتمييز قد تدرجت للاختبارات الفرعية الثلاثة حسب النظرية الكلاسيكية كما في الجدول رقم(8).

جدول رقم(8)

المدى الذي توزعت فيه معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبارات الثلاثة حسب النظرية الكلاسيكية

الاختبار	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
الفهم والاستيعاب	0.17 - 0.86	**0.07 -0.59**
الإملاء	**0.18 - 0.82**	**0.04 -0.55**
النحو والصرف	0.16 - 0.87	**0.09 -0.59**

إن مدى معاملات الصعوبة يظهر التدرج في بناء الاختبار وهذا من أهم الصفات التي تميز الاختبارات التشخيصية .

أما معاملات التمييز فإنه يتم قبول الفقرات التي معامل تمييزها(0.30) أو أكثر في المعياري المرجع، وقد كان عدد الفقرات التي تدنت معاملات تمييزها على الاختبارات الثلاثة: الفهم والاستيعاب، والنحو والصرف، والإملاء على الترتيب(4، 10، 10) وهذا يشير إلى أن بعض الفقرات تحتاج إلى تعديل عند استخدام الاختبار في المرات القادمة، مع ملاحظة أن معاملات التمييز تأخذ قيما متدنية في الطريقة الارتباطية عنها في الطريقة الطرفية التي تتطلب ترتيب المفحوصين ترتيبا تنازليا حسب علاماتهم الكلية ثم تحديد أعلى 27% وأقل 27%، وذلك لأن معامل التمييز يكون حساسا وأكثر استقرارا في حال استخدام هذه النسب، وبعد تحديد مجموعتي

الأداء يتم حساب معامل تمييز الفقرة بطرح نسبة الذين أجابوا إجابة صحيحة من ذوي التحصيل المتدني(P_I) من نسبة الذين أجابوا إجابة صحيحة من مجموعـة التحـصيل العالي (P_U) كما في المعادلة التالية: $D = P_U - P_I$ ولم يتم الحذف من الفقـرات وذلـك حرصا على صدق المحتوى وشمولية الفقرات لجميع المهارات.

تم استخراج معاملات الصعوبة حسب نظرية استجابة، والتي تراوحـت بـين (-1.69،2.37) لاختبار الفهم والاستيعاب، وتراوحت بين(-1.67،1.74) لاختبـار الإملاء، وتراوحت بين(-2.36،1.87) لاختبار النحو والصرف، وهي عادة تتـراوح بين (-3،+3) بوحدة اللوجيت (Logit) وكلما كانت قيمة معامل الصعوبة أكثر سـالبية كانت الفقرة أكثر سهولة.

وتبين من خلال الجداول السابقة أن الفقرات قد تم ترتيبها ترتيبا تنازليا وأن الفقـرات في كلا النظريتين قد أخذت الترتيب نفسه حسب درجة صعوبتها.

2.4 الإجابة عن السؤال الثاني:

ما هي دلالات الصدق والثبات للاختبار الكلي وللاختبارات الثلاثة ؟

للتحقق من صدق الاختبار:

تم التركيز على صدق المحتوى Content Validity وذلك من خـلال الإجـراءات الآتية:

1- تحديد المهارات الأساسية وتحليلها إلى المهارات الرئيسة والفرعية.
2- تحديد الأهداف السلوكية بشكل دقيق لجميع المهارات وعرضها على لجنة مـن الخبراء المختصين في اللغة العربية في طرائق التدريس والقيـاس والتقـويم؛ للتأكد من شمولية هذه الأهداف، وإمكانية أن تكون قابلـة للقيـاس ليـتم بنـاء الفقرات، وللاطمئنان على فاعلية الترتيب أو البناء الهرمي.
3- عمل جدول المواصفات وإطلاع الخبراء .
4- صياغة عدد من الفقرات تغطي المهارات جميعها.

5-عرض الاختبار على لجنة الخبراء(مشرفين ومعلمين ومتخصصين في القياس والتقويم)، مع مراعاة أن يكون كل هدف مقترناً بالفقرة التي تقيسه للتأكد من تغطية الاختبار للمحتوى ولمستويات الأهداف وللتأكد من دقة صياغة الفقرات وقياسها لما وضعت من أجل قياسه، وتم اختيار الفقرات التي نالت موافقة أكثر من 80% من المحكمين، والاستفادة من ملاحظاتهم في إجراء التعديلات المناسبة على بعض الفقرات.

وتم حساب معامل الارتباط بين علامات الاختبار التشخيصي الكلي وعلامات الطلبة في الفصل الدراسي الأول للاطمئنان على الصدق التلازمي وبلغ معامل ارتباط بيرسون 0.78.

أما تقدير ثبات الاختبار:

طبق الاختبار على فترتين بفارق زمني(أسبوعين) وحسبت معاملات الثبات بأكثر من طريقة:

1-تقدير معامل ثبات الاستقرار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-Retest-Method بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة على الاختبار في مرتي تطبيق الاختبار.

2-تقدير معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر ريتشارد سون 20 .

3-حساب معامل ثبات كابا . والجدول رقم(9) يوضح جميع هذه المعاملات

جدول(9)

معاملات الثبات للاختبار الكلي وللاختبارات الفرعية

معامل الثبات اسم الاختبار	معامل ثبات الاستقرار	معامل ثبات الاتساق الداخلي	معامل ثبات كابا عند نقطة القطع(70)
اختبار الإملاء	**0.79**	**0.79**	**0.64**
اختبار الفهم والاستيعاب	**0.81**	**0.60**	**0.76**
اختبار النحو والصرف	**0.75**	**0.87**	**0.67**
الاختبار الكلي	**0.87**	**0.90**	**0.73**

ومعاملات الثبات مناسبة ودالة إحصائيا ويوجد تدن في معامل الثبات للاتساق الداخلي للاختبار الفرعي(الفهم والاستيعاب) وذلك بسبب عدد الفقرات(28) فقرة بينما الاختبار الكلي ارتفع المعامل إلى(0.90) لارتفاع عدد الفقرات(134) فقرة.

3.4 الإجابة عن السؤال الثالث:

ما هو المستوى العام لإتقان طلبة الصف السابع الأساسي للمهارات الأساسية في اللغة العربية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي للعلامة الكلية للاختبارات الفرعية(الفهم والاستيعاب، والإملاء، والنحو والصرف) نسب الطلبة الذين تجاوزوا نقطتي القطع 50 و70. والجدول رقم (10) يبين ذلك .

جدول رقم (10)

النتائج النهاية للاختبارات الثلاثة

اسم الاختبار	المتوسط الحسابي	نسبة الطلبة الذين تجاوزوا نقطة القطع 50	نسبة الطلبة الذين تجاوزوا نقطة القطع 70
الفهم والاستيعاب	%58.86	%67.29	%30.56
الإملاء	%50.50	%50.12	%10.60
النحو والصرف	%48.45	%42.97	%14.46

ويتبين من خلال هذا الجدول أن المتوسطات الحسابية متدنية فـي الاختبـارات الثلاثة على الترتيب(58.86%، 50.24%، 48.45%)، وعند اعتماد نقطـة القطـع (50) وهي علامة النجاح في مدارسنا يتبين أن مستوى الأداء متدن ماعـدا اختبـار الفهم والاستيعاب فقد ارتفع قليلا عن المتوسط، أما عند نقطة القطع (70) فإن نتـائج مستوى الأداء تتدنى بصورة كبيرة، وهي بعيدة عن الطموحات والرغبة في وصـول طلبتنا إلى مستويات أعلى من الإتقان لهذه المهارات الهامة، والمتتبع لهـذه النتـائج يلمس تدنيا واضحا في كثير من المهارات التي تحتاج من معلمـي اللغـة العربيـة الوقوف عليها ووضع الخطط العلاجية المناسبة.

الفصل الخامس
الخاتمة والتوصيات

1.5 الخاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي يقيس مدى تمكن طلبـة للـصف السابع الأساسي من مهارات اللغة العربية الأساسية: الفهـم والاسـتيعاب، والنحـو والصرف، والإملاء في نهاية المرحلة المتوسـطة مـن التعلـيم الأساسـي، يتمتـع بخصائص سيكومترية جيدة، ولضمان ذلك تم اتباع أساليب دقيقة في بناء فقراتـه، و في وصف للمهارات التي تقيسها الفقرات من حيث التدرج في الصعوبة وشـموليتها لجميع المستويات، بالإضافة إلى دقة الأساليب التي اتبعت في حـساب الخـصائص السيكومترية بما يفيد في تفسير النتائج.

أظهرت النتائج أن معاملات الصعوبة وفق النظرية الكلاسيكية أخذت قيما تراوحت ما بين(0.16) و(0.87) وهذا يؤكد تدرج الصعوبة في الاختبار، ولأن الاختبار اختبار تشخيصي لا ينصح بحذف الفقرات التي تدنت معاملات صعوبتها وذلك حرصا على صدق المحتوى وشمولية الاختبار لجميع المهارات.

أما في نظرية استجابة الفقرة (Item Response theory) فإن معاملات صـعوبة الفقرات قد تراوحت بين(2.37,-1.69) لاختبـار الفهـم والاسـتيعاب، وتراوحـت بين(1.67-, 1.74) لاختبار الإملاء، وتراوحت بين(2.36- ,1.87) لاختبار النحـو والصرف، وهي عادة تتراوح بين (3-،3+) بوحدة اللوجيت(Logits) وكلما كانـت أكثر سالبية كانت سهلة.

وتبين أن الفقرات تدرجت من الأصعب إلى الأسهل وفق النظريتين بالترتيب نفسه وهذا يعطي مؤشرا على التشابه في وصف الفقرات في كلا النظريتين .

أما معاملات التمييز فأخذت قيما تراوحت ما بين(0.04) و(0.55) ويتم قبول الفقرات التي معامل تمييزها(0.30) أو أكثر، وهذا يشير إلى أن بعض الفقرات تحتاج إلى تعديل عند استخدام الاختبار في المرات القادمة، مع ملاحظة أن معاملات التمييز تأخذ قيما متدنية في الطريقة الارتباطية عنها في الطريقة الطرفية، ولأن الاختبارات التشخيصية لا تهتم بالتمييز بين الأفراد، إنما المهم التأكد من درجة الإتقان للمهارات المحددة وتحديد نقاط الضعف والقوة، والحذف سيؤثر على صدق البناء وشمولية الأهداف، ويذكر عودة(2002) إن أهمية معامل التمييز تأخذ وجها آخر في الاختبارات التشخيصية عند إخضاع الطلبة إلى خطة علاجية مناسبة، وتطبيق الاختبار قبل إجراء عملية التدريس ويعاد تطبيقه بعد عملية التدريس، ويشار هنا إلى معامل الحساسية لعملية التدريس.

أظهرت النتائج أن هناك تدنيا واضحا في أداء الطلبة على الاختبارات التشخيصية، وهذا يؤكد ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل، ويشجع الباحثين على ضرورة بناء وتطوير اختبارات تشخيصية تهتم بمدى إتقان الطلبة للمهارات الأساسية، وتمتلك الموضوعية في القياس، وتبين أن نسب الطلبة الذين اجتازوا نقطة القطع(70) متدنية فقد كانت للاختبارات الثلاثة: الفهم والاستيعاب(30.56) والإملاء(10.6) والنحو والصرف(14.46) وهذه النتائج بعيدة عن الطموحات والرغبة في وصول طلبتنا إلى مستويات أعلى من الإتقان لهذه المهارات الهامة، وتؤكد الحاجة الماسة إلى المزيد من الدراسات، والاهتمام ببناء الاختبارات التشخيصية التي تحدد نقاط الضعف والقوة لدى طلبة الصف السابع وهم يقبلون على مرحلة جديدة، ولديهم الكثير من نقاط الضعف التي تحتاج إلى جهود مخلصة، وخطط علاجية جادة؛ لتخليصهم من الصعوبات التي ستتراكم وتؤثر على الأداء لديهم ليس في اللغة العربية فحسب بل في جميع المباحث الأخرى.

2.5 التوصيات:

اعتمادا على النتائج فإن الدراسة توصي بما يأتي:

1-الاستمرار في بناء وتطوير سلسلة من الاختبارات التشخيصية في اللغة العربية لتشمل جميع المراحل الدراسية، وجميع الفروع لوجود الضعف الواضح، وتدريب المعلمين لإكسابهم مهارة إعداد الاختبارات التشخيصية وكيفية إعداد الخطط العلاجية.

2-أن تتبنى وزارة التربية والتعليم هذا الاختبار ليصبح بالإمكان تطبيقه على جميـع طلبة الأردن وتقنينه بصورة نهائية، واستخدام طرق مختلفة لتحديد نقاط القطـع، واستخراج معاملات تمييز حساسية الفقرة.

3-تطبيق اختبار موحد في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم في نهاية المرحلة الأساسية المتوسطة، للتأكد من إتقان الطلبة لهذه المهارات، ومن ثم وضع الخطط والبرامج العلاجية المناسبة لتحسين أداء الطلبة.

4- إعادة النظر في الأساليب المـستخدمة فـي التـدريس، والتقـويم، والمنـاهج والاستمرار بتنفيذ مشروع التقويم التشخيصي الذي يساعد المعلمين على تعـرف حاجات الطلاب، ووضع قرارات منظمة تلبي هذه الاحتياجات في مبحث اللغـة العربية.

المراجع

أ-المراجع العربية:

إبراهيم، عبد العليم.(1973).**الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**. الطبعة الـسابعة. مصر: دار المعارف.

أبو ريدة، توفيق.(1993). **تشخيص مواطن ضعف طلبة الصفوف الابتدائية الأربـع الأولى في المفاهيم والمهارات الأساسية في مادة الرياضيات بالمدارس الأردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.

البجة، عبد الفتاح.(2001). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابهـا**. الأردن عمان: دار الكتاب الجامعي.

بركات، سلمي.(2003). **الضعف في الكتابة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي فـي الأردن**. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية.

الحر، عبـدالعزيز والروبـي، أحمـد.(2004). **تقـويم تشخيـصي لإتقـان تعلـم المحتوىالمعرفي بمنهج العلوم لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثاني في المرحلة الابتدائية بقطر، متوفر عبر** http://www.abegs/lrbib/85/2.doc .

حميدان،علي صالح.(1980). **مستوى التحصيل في القواعد العربية لدى الطلبة فـي نهاية المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث بمنطقـة القـدس**.رسـالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.

الحيلة، محمد محمود.(2000). **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**. الطبعة الثانيـة. مصر.

خاطر، محمود؛ والحما دين، يوسف؛ وعبد الموجود، محمـد؛ وطعيمـة، رشـدي وشحاته؛ حسن. (1989). **اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهـات التربوية الحديثة**. الطبعة الرابعة. كلية التربية: جامعة عين شمس.

الخولي، محمد.(2000). **الاختبارات اللغوية**. صويلح: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الداية، محمد ؛ جمل، محمد.(2004). **اللغة العربية ومهاراتها للمستوى الجـامعي لغير المتخصصين**. العين: دار الكتاب الجامعي.

الروسان، سليم.(1988). **أثر برنامج تعليمي علاجي لتصحيح الأخطـاء الإملائيـة الشائعة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.

السيد، محمود.(1987). **في طرائق تدريس اللغة العربية**. دمشق: جامعة دمشق.

السيد، محمود.(1988). **تعليم اللغة العربية بـين الواقـع والطمـوح**.دمـشق: دار طلاس.

السيد، محمود؛ واوطانيوس، ميخائيل.(1989). **نماذج من الاختبارات الموضـوعية في اللغة العربية للمرحلة الإعدادية المتوسطة**. تونس.

سمك، محمد.(1986). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**. جامعة الأزهر:مكتبة الانجلو المصرية.

الشرقاوي، أنور؛ وسليمان، الشيخ؛ كاظم، أمينة؛ وعبـد الـسلام، ناديـة،.(1996). **اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي. مكتبة الانجلو المصرية.**

طقاطق، محمود صبحي.(2001). **مستويات المعرفة النحوية لـدى طلبـة العاشـر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.

علام، صلاح الدين.(2001). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك مصر، القاهرة**: دار الفكر العربي.

عمار، سام.(2002).**اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية.** الطبعة الأولى. بيروت: مؤسسة الرسالة.

عودة، أحمد.(2002). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. الطبعة الثانية. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

كريشان، أماني.(2003). **مستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في النحو العربي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية.

كوكجه، ريم.(1991). **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.

لهمان ،ايرفن، وويليم، مهران.(1990). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ترجمة: هيثم كامل الزبيدي. العين: دار الكتاب الجامعي.

المديرية العامة للامتحانات والاختبارات.(2000). **مرشد المعلم في التقويم التشخيصي**. الأردن: عمان

المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة الكرك.(1997). **المؤتمر التربوي للتدريس بأسلوب التقويم التشخيصي**. الكرك.

المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم.(1990). **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي.** الطبعة الأولى. عمان.

مجاور، محمد صلاح الدين.(2000). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية** جامعة عين شمس: دار الفكر العربي.

المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي.(1988). **رسالة المعلم. بديل العددين الثالث والرابع من المجلدين التاسع والعشرين.**عمان.

النبهان، موسى.(2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**. الطبعة الأولى جامعة مؤته. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الهزايمه، سامي.(1998). **تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لـدى طلبـة الصف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.

وزارة التربية والتعلـيم/إدارة الامتحانـات والاختبـارات(2003/2002).**التقريـر الإحصائي**.عمان.

وزارة التربية والتعلـيم/إدارة الامتحانـات والاختبـارات(2004/2003).**التقريـر الإحصائي**.عمان.

يوسف، خالد.(1983). **تقويم الاستيعاب القرائي للطلبة الذين أنهوا الصف الثالـث الإعدادي وعلاقته بتفرعهم في التخصصات الأكاديمية والمهنية في المرحلـة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.

ب-المراجع الأجنبية:-

Alen, M.j and Yen, w. (1979). **Introduction to Measurement Theory.** Monterey, Ca: Brooks/ Cole.

Al-Qatawneh, K.and Khatagbeb. M.(2004) The Impact of Ussing The Diagnostic Assessment Approach On The Acquisition of English Language Skills by Jordanian Seventh Graders **Mu,ta Lil- Buhuth University**,Jordan.

Carpnter.Thomas P and Others. **Results and applications of the NEAP.Mathematics teacher** Vol.78 ,No.6,1985,pp (449-461).

Crocker,L. and algina, j .(1986). I**ntroduction to Classical and Modern Test Theory.** Holt, Rinehart and Winston.

Ebel,R.(1979). **Essentials of educational measurement**.(3rd.Ed) N.j.Englewood cliffs.

Ryder, R. Graves. (1998).**Reading and learning in content areas second edition**. Merrill New Jersey dumbtus ohio.

Salvia, J. ysseldyke J. (1996). Assessment. Houghton Mifflin Company: Boston.

Gronlund,N,E.(1981). **Measurement and Evaluation in Teaching.** Collier Macmillan Publishers London.y .

Miller, M. Ann, H. (2002).The Effects of Teaching Content literacy Strategies Upon a Conveniently Selected Sample of at-Risk 9-12 Th Grade Students. Unpublished.PhD Dissertaion. Loyola university of Chicago(USA).

Ismail, R.(2005). **The Effect of Aremedial on Programs Higher Basic Stage Students in the English Reading and Writing Skills Based on Diagnostic Tests**. Unpulished Ph.d.Dissertation in English Curriculum and Methodology Jordan. Amman.

الملحق
رقم(أ)
تحليل المحتوى إلى أهداف سلوكية
للاختبارات الثلاثة

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

1.3 مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة المستهدف هم طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن للعام الدراسي2004 م/2005م، تم عشوائيا اختيار طلبة محافظة الكرك كمجتمع متيسر، حيث بلغ عدد الطلبة المسجلين في الصف السابع الأساسي بمحافظة الكرك حسب التشكيلات المدرسية الواقعية للعام 2004م/2005م (4694) طالباً وطالبةً، يتوزعون في(205) شعب في أربع مديريات وهي: منطقة الكرك التعليمية، ولواء القصر، ولواء المزار الجنوبي، ولواء الأغوار الجنوبي .

و يبين الجدول رقم(1) توزيع الطلبة في الصف السابع حسب المديرية والنوع الاجتماعي في محافظة الكرك.

جدول رقم(1).

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية والنوع الاجتماعي .

النوع الاجتماعي / المديرية	ذكور		إناث		المجموع	
	عدد الشعب	عدد الطلبة	عدد الشعب	عدد الطلبة	عدد الشعب	عدد الطلبة
منطقة الكرك التعليمية	39	900	42	855	81	1755

لواء القصر	17	351	21	434	38	785
لواء الأغوار الجنوبي	18	512	16	406	34	918
لواء المزار الجنوبي	25	611	27	625	52	1236
المجموع	99	2374	106	2320	205	4694

2-3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية طبقية حسب المديرية والنوع الاجتماعي، وعنقودية على مستوى الشعبة، حيث تم حصر شعب الذكور وشعب الإناث في كـل مديريـة، ومن كل مجموعة تم اختيار 25% من عدد الشعب في كل مجموعة، شكلت عينـة الدراسة الذي بلغ عدد الطلبة فيها (1314) طالبا وطالبـة، مـوزعين علـى (50) مدرسة وهي عينة مناسبة الحجم لغرض دراسة الصدق والثبات للاختبار، ونظـرا لطول فقرات الاختبار وصعوبة تطبيقها على أفراد العينة تم تقسيم العينة عـشوائيا إلى ثلاث عينات جزئية تكونت الأولى من(415) طالبا وطالبة، والثانية مـن(477) طالبا وطالبة، والثالثة من(422) طالبا وطالبة، وبطريقة التعيين العشوائي تم تعيين الامتحان المخصص لكل عينة من العينات الثلاثة الجزئية، وفيما يلي ثلاثة جـداول تبين توزيع أفراد العينة حسب المديرية والنوع الاجتماعي للاختبـارات الفرعيـة الثلاثة.

جدول رقم(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة الذين طبق عليهم اختبار(الفهم والاستيعاب) حسب المديرية والنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	ذكور		إناث		مجموع

المديرية	**عدد الشعب**	عدد الطلبة	عدد الشعب	عدد الطلبة	الطلبة
منطقة الكرك التعليمية	2	68	5	77	145
لواء القصر	1	34	3	43	77
لواء الأغوار الجنوبي	1	**33**	3	48	81
لواء المزار الجنوبي	3	**70**	5	49	119
المجموع	7	**205**	9	217	422

جدول رقم(3)

توزيع أفراد عينة الدراسة الذين طبق عليهم اختبار الإملاء حسب المديرية والنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي / المديرية	ذكور		إناث		مجموع
	عدد الشعب	عدد الطلبة	عدد الشعب	عدد الطلبة	عدد الطلبة
منطقة الكرك التعليمية	3	80	*3*	69	149
لواء القصر	1	35	2	40	75
لواء الأغوار الجنوبي	2	45	1	38	83

لواء المزار الجنوبي	2	56	2	52	108
المجموع	8	216	8	199	415

جدول رقم(4)

توزيع أفراد عينة الدراسة الذين طبق عليهم اختبار النحو والصرف حسب المديرية والنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي / المديرية	ذكور عدد الشعب	ذكور عدد الطلبة	إناث عدد الشعب	إناث عدد الطلبة	مجموع الطلبة
منطقـــة الكـــرك التعليمية	3	78	3	75	153
القصر	2		2	52	108

الأغوار الجنوبي	2	48	2	56	106
المزار الجنوبي	2	59	2	53	477
المجموع	9	231	9	236	477

3.3 أداة الدراسة:

تتكون أداة الدراسة من اختبار تشخيصي لطلبة الصف السابع الأساسـي فـي مهارات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي، ويشتمل علـى ثلاثـة اختبارات فرعية هي:

1- اختبار لقياس مهارات القراءة(الفهم والاستيعاب).
2- اختبار لقياس مهارات القواعد(النحو والصرف).
3- اختبار لقياس مهارات القواعد الإملائية.

4.3 خطوات بناء الاختبار:

تمت الإجراءات الآتية لبناء أداة الدراسة:

أولاً: تحديد الغرض من الاختبار: **هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي يقيس مدى تمكن الطلبة من مهارات اللغة العربية في نهاية المرحلة المتوسطة من مرحلة التعليم الأساسي (طلبة الصّف السابع الأساسي) وتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم في هذه المهارات الأساسية .**

ثانياً: تحديد المهارات المراد قياسها: حددت المهارات الأساسية المرتبطة بالمحتوى التعليمي وهي مهارات الاستيعاب القرائي، والإملاء، والقواعد في اللغـة العربيـة، وتحليل كل مهارة أساسية إلى المهارات الرئيسة التي من المتوقع أن يتقنهـا طلبـة المرحلة الأساسية المتوسطة، وذلك من خلال تحليل كتب اللغـة العربيـة المقـررة

للصفوف الأساسية(الخامس، والسادس، والسابع) والاطلاع على المناهج والأدلة لهذه الصفوف.

ثالثا: تحليل المهارات: تم تحليل المهارات الرئيسة إلى المهارات الفرعية التي تتكون منها بحيث تترتب وتتدرج من الأسهل إلى الأصعب من جهة، وتعتمد كل مهارة من هذه المهارات على المهارة التي تسبقها من جهة أخرى قدر المستطاع، وصيغت هذه المهارات الفرعية على شكل أهداف سـلوكية قابلـة للقيـاس بمفـردات اختباريـة مناسبة[انظر الملحق رقم(أ)]، وعرضت هذه المهارات الرئيسة والفرعية والأهداف على مجموعة من الزملاء(خبراء المادة) من مشرفي اللغة العربية ومعلمين متميزين في الميدان(المعلم الذي مؤهله العلمي بكالوريوس أو أعلى، وتقرير الإشراف التربوي ممتاز) ليتم الحكم عليها والأخذ بآرائهم وذلك للتأكد مـن شـمولية هـذه الأهـداف، وإمكانية أن تكون قابلة للقياس بفقرات مناسبة، وللاطمئنان على فاعلية الترتيـب أو البناء الهرمي لها.

رابعا: بناء جدول مواصفات للاختبار: تحديد الأوزان النسبية للمهارات الرئيسة(الفهم والاستيعاب، النحو والصرف، والإمـلاء) ومـستويات الأهـداف التـي تـضمنها الاختبار(المعرفة والفهم، والتطبيق، والعمليات العقلية العليا)، وتم استشارة الخبـراء للتحقق من شموليته وتمثيله للمحتوى وتم اعتماد المهارات الرئيـسة والفرعيـة فـي تحديد الأوزان، وكانت نسبة الفهم والاستيعاب أقل النسب؛ لأن هنـاك جـزءا مـن المحتوى يقاس باختبارات شفوية(اختبارات القراءة الجهرية)[انظر الملحق رقم(ب)].

خامسا: بناء الفقرات: تم تحويل الأهداف السلوكية إلى فقرات مناسـبة مـن نـوع الاختيار من متعدد بلغت(200) فقرة، وبعد ذلك اختيار العدد النهائي المناسب الـذي سيقدم للطالب (134) فقرة بما يتناسب مع الأهداف من جهة بحيث يغطى كل هدف بفقرة مناسبة ومع جدول المواصفات من جهة أخرى، مع مراعاة صـياغة الفقـرات بلغة واضحة ومألوفة وتتناسب مع مستوى طلبة الصف السابع الأساسـي، وتحديـد التعليمات للإجابات تحديدا واضحا ومناسبا، والاستفادة من بعض الاختبارات التي تم

إعدادها وتطويرها لقياس مهارات اللغة العربية، والاطلاع على نماذج من الاختبارات في الكتب المتخصصة في القياس والتقويم، مثل: اختبارات وزارة التربية والتعليم، ونماذج من الاختبارات الموضوعية التي أعدت على مستوى الوطن العربي، واختبارات تم إعدادها في الدراسات السابقة(هزايمة(1998)...)....

سادسا: **التطبيق الأولي:** بعد الانتهاء من صياغة الفقرات بصورتها النهائية طبق الاختبار على عينة من طلبة الصف السابع الأساسي بلغ عددها(50) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، للتأكد من وضوح الفقرات وعدم غموضها، وتقدير الزمن المناسب وإخراج الاختبار بصورته النهائية[انظر ملحق رقم(د)]، وقد طبق الاختبار بصورته الكلية بواقع ثلاث جلسات للاختبارات الفرعية بواقع اختبار في كل يوم أو اختبارين مع وجود وقت زمني مناسب بين الاختبارين.

سابعا: صدق الاختبار وثباته:

صدق الاختبار:

تم التركيز على صدق المحتوى Content Validity وذلك من خلال الإجراءات التي تم تنفيذها بكل عناية، وعرض الاختبار على لجنة الخبراء(مشرفين ومعلمين ومتخصصين في القياس والتقويم، مع مراعاة أن يكون كل هدف مقترناً بالفقرة التي تقيسه للتأكد من تغطية الاختبار للمحتوى ولمستويات الأهداف، وللتأكد من دقة صياغة الفقرات وقياسها لما وضعت من أجل قياسه.

قدمت استمارة تتضمن الهدف يليه الفقرة التي يفترض أن تقيس ذلك الهدف، وأمام كل فقرة مقياس متدرج بحيث تعطى الدرجة(1) إذا كان المحكم غير متأكد إطلاقا من أن الفقرة تقيس الهدف المتعلق بها، وتعطى الدرجة(5) إذا كانت الفقرة مناسبة والمحكم متأكد بشكل جيد أن الفقرة تقيس الهدف المتعلق بها[انظر الملحق رقم(ج)].

وفي حالة عدم التأكد طلب منه اقتراح التعديل الذي يراه على الفقرة، وتم اختيار الفقرات التي نالت موافقة أكثر من 80% من المحكمين، وإجراء التعديلات

المناسبة للفقرات التي تم إبداء الملاحظات عليها، وقد أظهـرت نتـائج التحليـل أن متوسطات تقديرات المحكمين للفقرات قد تراوحت بين(4-5) درجات وقد تكونـت لجنة التحكيم من خمسة مشرفين لمادة اللغة العربية ومشرفا واحدا في القياس والتقويم وثلاثة معلمين لمادة اللغة العربية، وتبين من عملية التحكـيم أن الفقـرات مناسـبة وترتبط ارتباطا كبيرا بالأهداف، وكان هناك بعض الملاحظات التي تم من خلالهـا إجراء التعديلات وإعادة الصياغة لبعض الفقرات، وتعديل صياغة بعض المموهـات والأمثلة الآتية توضح ذلك:

أولا: في اختبار الفهم والاستيعاب:

كانت الفقرة قبل التعديل:

3-تقول دلالة السواد: الحزن والألم، أما دلالة البياض:

أ-الذكريات والحنين   ب-الأمل والحنين   ج- الطهر النقاء   د-الحزن والألم

وأصبحت الفقرة بعد التعديل:

3-تقول دلالة السواد: الحزن، أما دلالة البياض:

أ-الذكريات   ب-الأمل   ج- النقاء   د-الحنين

ثانيا: في اختبار النحو والصرف:

كانت الفقرة قبل التعديل:

36-إعراب كلمة(مبتهجاً) في الجملة(اندفع ماجد إلى العمل التطوعي مبتهجاً):

أ-حال   ب-تمييز   ج- مفعول به   د-مفعول لأجله

(التمييز من المفاهيم التي لا يتطرق لها المنهاج في هذه المرحلة الأساسية)

وأصبحت الفقرة بعد التعديل:

36-إعراب كلمة(مبتهجاً) في الجملة(اندفع ماجد إلى العمل التطوعي مبتهجاً):

أ-حال   ب-مفعول مطلق   ج- مفعول به   د-مفعول لأجله

ثالثا: في اختبار الإملاء:

كانت الفقرة قبل التعديل:

20-الكلمة التي تكتب ألفها مقصورة على هيئة(ى)هي:

أ- عفا ب- دنا ج- جنا د- علا

وأصبحت الفقرة بعد التعديل:

20-الكلمة التي تكتب ألفها مقصورة على هيئة(ى)هي:

أ- عفا ب- دنا ج- جنا(الجواب الصحيح) د- رجا

(علا يمكن أن تكتب على لتصبح حرف جر)

وقد تم حساب معامل الارتباط بين علامات الاختبار التشخيصي وعلامات الطلبة في الفصل الدراسي الأول للاطمئنان على الصدق التلازمي وبلغ معامل ارتباط بيرسون 0.78.

تقدير ثبات الاختبار:

طبق الاختبار على مرتين بفارق زمني(أسبوعين) وحسبت معاملات الثبات بـأكثر من طريقة:

1- معامل ثبات الاستقرار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-Retest-Method: تـم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة في مرتـي تطبيـق الاختبار.

2- معامل الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي:

تم تقديره باستخدام معادلة كودر ريتشارد ســون-20 وذلـك بـسبب أن تـصحيح الفقرات بشكل ثنائي(إما صحيحة=ا أو خاطئة=0) وأيضا عدم افتـراض تـساوي معاملات الصعوبة.

3- معامل ثبات كابا: يتعلق بدرجة اتساق قرارات تصنيف الطلاب عند نقطة قطـع معينة أو محك إلى متمكنين وغير متمكنين إذا ما طبق الاختبار نفسه مرتين ، لذا تم استخدام معامل كابا Kappa Cofficent (k)

وصيغته:

$$k = \frac{p - p_{\circ}}{1 - p_{\circ}}$$

حيث p نسبة الطلبة الذين يتم تصنيفهم أنهم متمكنين أو غير متمكنين في مرتي تطبيق الاختبار(نسبة الاتفاق الملاحظ في التصنيفات).

و p_o النسبة المتوقعة للطلبة الذين يتم تصنيفهم كمتمكنين أو غير متمكنين في مرتي التطبيق(نسبة الاتفاق المتوقع في التصنيفات).

وينبغي ملاحظة أن أكبر قيمة لمعامل كابا تساوي(+1) ونحصل على هذه القيمة فقط عندما تكون النسب الهامشية متساوية في مرتي التطبيق، وأصغر قيمة لهذا المعامل (-1)، وإذا اختلفت المجموعة التي يصنف فيها الفرد في مرتي التطبيق، فإن معامل كابا يقل عن(+1)، وجميع القيم السالبة تعني عدم اتساق التصنيفات مما يدل على قرارات غير متسقة أو ثابتة.

ثامنا**:** تطبيق الاختبار بصورته النهائية: **طبق الاختبار على أفراد العينة التي اختيرت في نهاية الفصل الدراسي الثاني(2005/2004) منتصف شهر(5) وذلك للتأكد من إنهاء المادة الدراسية للصف السابع الأساسي، وقد ساهمت الإدارات التربوية والمدرسية والزملاء المشرفون التربويون والمعلمون في تسهيل إجراءات الاختبار وتطبيقه، وصل عدد الفقرات إلى(134) فقرة، وللتخفيف على الطلبة وتوفير جو مناسب أثناء التطبيق تم تقسيم الاختبار الكلي إلى ثلاثة اختبارات فرعية هي: الفهم والاستيعاب وعدد الفقرات(28)فقرة، والإملاء وعدد الفقرات(49)فقرة، والنحو والصرف وعدد الفقرات(57)، يطبق كل اختبار على مجموعة من أفراد العينة.**

تاسعا**:** تصحيح الاختبار**: بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار على أفراد عينة الدراسة، تم تصحيح أوراق الإجابة باستخدام مفتاح تصحيح مثقب خاص بالاختبار وتم إتباع التعليمات التالية عند التصحيح:**

1- فحص الإشارات التي وضعها الطلبة في الأوراق الخاصة بالإجابة للتأكد من وجود علامة واحدة أمام كل فقرة، وفي حالة وجود أكثر من علامة تعتبر هذه لاغية.

2-إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة، وصفر للإجابـة الخاطئـة وبالتالي فإن درجة المفحوص الكلية تساوي مجموع درجاتـه علـى الفقـرات جميعها في كل اختبار فرعي.

5.3 المعالجات الإحصائية:

1.حساب النسب المئوية للأهداف التي تم تحقيقها في كل اختبار فرعي من الاختبار الكلي.

3.حساب معاملات التمييز والصعوبة لكل فقرة من الفقرات.

4.حساب معاملات الثبات للاختبارات الفرعية وللاختبار ككل.

5-حساب مستوى أداء الطلبة على الاختبار عند نقاط القطع 50 و70.

6-حساب معامل صدق المحك.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

اللغة ظاهرة اجتماعية كرم الله بها الإنسان على سـائر المخلوقـات، قـال تعالى: "وعلم آدم الأسماء كلّها" (البقرة آية31)، وقال جلّ وعـز: "الـرحمن، علـم القرآن، خلق الإنسان، علمه البيان "(الرحمن آية1-5)، وقد حظيت هـذه الظـاهرة الاجتماعية -اللغة- باهتمام الباحثين والدارسين، وقد يعود سبب ذلك إلى الوظـائف المتعددة التي تؤديها في حياة الفرد والمجتمع؛ فهي وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره، وعواطفه، وأفكاره، وبها يقضي حاجاته وينفذ مطالبه وينقل تجربته إلـى الآخـرين ويستفيد من تجاربهم.

واللغة أداة التفكير وثمرته، تسهل التفاعل الاجتماعي للفرد وانصهاره الفكـري بين أفراد المجتمع والأمة، وهي مستودع التراث تحمل في طياتهـا خبـرة بـشرية وبوجود اللغة وجد التاريخ، ووجدت الحضارات، ولعل في هذه الوظيفة مـا يـضفي على اللغة العربية أهمية خاصة، ويعطيها مكانة كبيرة في نفوس أبنائها؛ فهي تعبـر

عن هوية هذه الأمة وترتبط بالآمال والتطلعات للمستقبل الحضاري المشرق، وهـي لغة القران الكريم، لا تزال قوية الكيان، مستمرة في عطائها، يصفها إبراهيم (1973) بأنها لغة العروبة والإسلام، واللغة الرسمية في جميع الأقطار العربية وبها يتفاهمون، وهي قادرة على نقل الأفكار العلمية.

من هنا جاء الاهتمام بتعليم اللغة العربية في كافة أقطار الدول العربية، ومـن بينها الأردن؛ فالكفاية في اللغة العربية ضرورة في كل مجالات الحيـاة، وتحـصيل الطالب في معظم المباحث الدراسية مرهون بمهاراته في اللغة العربية، هذا ما أكـده مـؤتمر التطـوير التربـوي الأول(1988) ومبـادئ ومرتكـزات وزارة التربيـة والتعليم(1990) على أنه لتحقيق وظائف اللغة يجب العمل لأن يدرك الطالب أن لغته أداة للتعبير الإبداعي والعلمي في المجتمع العربي والأردني، ووسيلة تواصل بيـنهم، واللغة العربية وحدة متكاملة، تلتقي في مهاراتها لتحقيق قدرة المتعلم علـى القـراءة الصحيحة، وفهم ما يقرأ واستيعاب ما يسمع، وعلى التعبير عن نفسه تعبيراً شـفوياً وكتابياً.

ويذكر السيد(1988) أنه وبعد أن كان ينظر إلى اللغة على أنها مجموعـة مـن الحقائق والأحكـام يلقنهـا المدرسـون لناشـئتهم، ومـا علـيهم إلا أن يحفظوهـا ويستظهروها، أضحى النظر إليها حالياً على أنها مجموعة من المهارات التي يجـب ممارستها لإتقانها، والمهارة هي قدرة الفرد على أداء عمل ما مع اتصاف هذه القدرة بالسرعة والدقة والإتقان.

إلا أن المتتبع للواقع التعليمي في المدارس والمؤسسات التعليمية يلاحظ أن ثمة ضعفا في أداء الطلبة وإتقانهم لمهارات اللغة، وقد أشارت إلى ذلك العديد من المقالات والمؤتمرات والأبحاث والدراسات مثل: حميدان، 1980؛ يوسـف، 1983؛ مـؤتمر التطوير التربوي، 1988؛ الروسـان، 1988؛ كوكجـة، 1991؛ مـؤتمر التقـويم التشخيصي، 1997؛ هزايمة، 1998؛ طقاطق، 2001؛ كريشان، 2003؛ بركـات، 2003؛ وزارة التربية والتعليم، 2003/2002، 2004/2003؛ لذا من الـضروري

التأكد من أن الطلبة يتقنون المهارات الأساسية في اللغة العربية، وبنـاء اختبـارات تشخيصية بما يتناسب مع جميع المراحل التعليمية.

لذا يفترض أن يتقدم طلبة الصف السابع الأساسي للمرحلة المتوسطة من التعليم الأساسية بشكل ملحوظ في دقة الفهم، وعمق التفسير، والاستقلال في تعرف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد سرعة القراءة الصامتة، والتمكن من إتقـان المهارات الأساسية في اللغة العربية، وقد أكد خاطر، والحمادين، وعبـد الموجـود، وطعيمة، وشحاتة (1989) أن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى أن يـتم الوقـوف علـى مستوى تحصيلهم وحاجاتهم باستخدام اختبارات تشخيصية، وإجراءات منظمة عملية؛ ذلك أن اللغة العربية تفتقر إلى الاختبارات التشخيصية المقننة التي تـساعد المعلـم تعرف مواطن الضعف ومعالجتها لدى الطلبة .

2.1 مشكلة الدراسة:

إن الحاجة الملحة لاختبارات تشخيصية تحدد نقاط القوة والضعف، وتساعد في وضع الخطط والبرامج الكفيلة بالعلاج، وترتقي بتعليم الطلبة للوصول إلى أعلى حـد من الإتقان، ونقص مثل هذه الأدوات، أظهرت مشكلة الدراسة التي هدفت إلى بنـاء اختبار تشخيصي يقيس مدى تمكن طلبة الصف السابع في مهارات اللغـة العربيـة، ويمكن لهذه الدراسة تحقيق هدفها إذا أجابت عن الأسئلة التالية:

1. ما هي معاملات صعوبة الفقرات وتمييزها حسب النظرية الكلاسيكية ونظرية استجابة الفقرة؟
2. ما هي دلالات الصدق والثبات للاختبار الكلي وللاختبارات الثلاثة ؟
3. ما هو المستوى العام لإتقان طلبة الصف السابع الأساسي في نهاية المرحلة المتوسطة للمهارات الأساسية في اللغة العربية ؟

1. 3 أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية التقويم التشخيصي كأسلوب تعلم وتعليم وتقويم، وضرورة توفر الاختبارات التشخيصية محكية المرجع، وتكمن أهميتها في توفير أداة قياس في مجال اللغة العربية تتحقق فيها المواصفات والشروط الأساسية التي يجـب توفرها في الاختبارات التشخيصية كالـصدق، والثبـات، والموضـوعية، والقـدرة التشخيصية العالية، وسهولة الاستخدام؛ بسبب وضوح التعليمات، وسهولة الإجراءات والتصحيح، وتقدم هذه الأداة تغذية راجعة لأصحاب القرارات التربويـة ولواضـعي المناهج لاتخاذ قرارات مناسبة، تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، ويمكـن استخدامها من قبل المعلمين في تحديد نقاط القوة والضعف في المهارات الأساسية مما يمكن من توزيع الطلبة في مجموعات متجانسة أثناء الموقف الصفي، وتقديم أنـشطة إثرائية أو علاجية مناسبة(استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في التدريس)، ويـستفيد من هذه الأداة مديرو المدارس والمشرفون التربويون في معرفـة مـستوى الطلبـة، والحكم على مستوى تحقيق الأهداف المرسومة، ويمكـن للطالـب، أو ولـي أمـره استخدامها أيضا.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 مهارات اللغة

تبنّى المربون النظر إلى اللغة على أنها وحدة متكاملـة، وأن الانفـصال فـي تدريس مهارات اللغة لا يخدم ممارسة اللغة في المواقف الحية، ومن هنـا أضـحت فروع اللغة تتكامل فيما بينها وترتبط ارتباطا عضويا لتؤدي وحـدة اللغـة وتـؤمن الاتصال اللغوي؛ فالقواعد الإملائية وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ، والقواعد النحوية

وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، والقراءة والاستماع وسيلتان لزيادة الثروة اللغوية ومد المتعلم بالفكر والمعاني مما يغني الخبرات غير المباشرة.

ويؤكد السيد(1987) أن اللغة كيان ذو أجزاء يتكون كل واحد منها من مهـارة كلية يندرج تحتها مجموعة من المهـارات الفرعيـة، وإتقـان واحـدة مـن هـذه المهارات(المحادثة، والقراءة، والكتابة، والاستماع) أو حتى إتقان جميـع المهـارات منفردة لا يعني أن الفرد قد أجاد اللغة واستخدمها استخداما سليما.

يشير البجة(2001) إلى احتياج الطلبة إلى الاهتمام المكثف للوصول بهم إلـى التمكن من هذه المهارات، مما يمنحهم الثقة الكبيرة بالنفس، والشجاعة في اسـتخدام اللغة الفصيحة في جميع مجالات الاتصال الضرورية التي تهيئهم ليكونـوا أعـضاء فعالين في المجتمع؛ فإتقان قواعد اللغة ليس هدفاً بحد ذاته، بل هو وسـيلة لتحقيـق الهدف الأساسي من تعلم اللغة وهي الاتصال المستمر مع النـاس، ويعـول علـى الاهتمام بالتقويم للكشف عن مدى التقدم في نتاجات العملية التعليمية.

وفي مجال الاختبارات اللغوية يمكن أن نقيس مدى إتقان أربع مهارات لغويـة قابلة للقياس(السيد، 1987؛ سمك، 1986؛ الخولي، 2000؛ الداية وجمل، 2004؛ البجة، 2001؛ عمار، 2002) هي:

1-مهارة الاستماع: هل يستمع الطالب جيدا ؟ هل يميز بـين الأصـوات والنبـرات؟ وهل يميز نغمة السؤال عن نغمة الإخبار؟ وهل يفهم ما يسمع؟ هل يقوم الكـلام وينقده؟...

2-مهارات المحادثة: هل يتكلم الطالب بطلاقة و بوضوح؟ هل يتلعـثم؟ هـل ينطـق الأصوات نطقاً صحيحاً؟ هل يستخدم الفقرات المناسبة في كلامه...

3-مهارة القراءة: هل يحسن القراءة الجهرية؟ هل يسرع في القراءة بشكل مقبول؟ هل يحسن القراءة الصامتة ؟ هل يفهم ما يقرأ؟ هل يفرز الفكر الرئيسة من غيرهـا؟ هل يفهم الفقرات المقروءة؟ هل يستطيع أن يحلل لغة المؤلف؟...

4-مهارة الكتابة: هل يكتب الحروف كتابة صحيحة؟ هل خطه مقروء هل يكتب كلمات وجملاً بشكل صحيح؟ هل الكلمات والجمل المكتوبة مفهومة؟ هل يكتب فقرة سليمة؟ هل يربط الفقرات ببعضها البعض؟ هل الترقيم سليم؟ هل النحو سليم؟ هل الإملاء سليم؟ فالتعبير الشفوي ضمن مهارة المحادثة، والتعبير الكتابي ضمن مهارة الكتابة.

ولمعرفة مدى تقدم الطلبة في هذه المهارات لا بد من استخدام أدوات مناسبة كالاختبارات التحصيلية، ومن أنواعها الاختبارات الموضوعية المقننة التي تطبق في القواعد والإملاء والفهم والاستيعاب، ويوجد نقص واضح فيها في المكتبة العربية.

2.1.2 الاختبارات:

تعد الاختبارات من أهم أدوات القياس النفسي والتربوي، وأكثرها شيوعا في ميدان التربية وعلم النفس؛ وذلك لما تقدمه من معلومات واسعة ومؤشرات دالة ذات علاقة بالسمة المراد قياسها لدى الطلبة.

ويؤكد مهرنز ولهمان (Mehrns and Lehmmn 1990) إن من أهم أهداف الاختبارات هو صنع القرارات التربوية، وتوفير بيانات يحرص واضعوها على تقديمها للمهتمين بالقضايا التربوية، وتصنف هذه الاختبارات وفقا لتعدد أغراضها إلى التالي:

1. اختبارات الاستعداد العامة والمتعددة والخاصة (بطارية اختبارات).
2. اختبارات التحصيل (التشخيصية ذات الموضوع الواحد)
3. مقاييس الاهتمامات والشخصية والميول .

وصنفها غلاسر(Glaser, 1963) المذكور في عودة(2002) حسب طريقة تفسير النتائج إلى قسمين هما :

1-اختبارات معيارية المرجع (Norm- Referenced- Test) (NRT):

يُقارن أداء الفرد في هذه الاختبارات بمعيار مشتق من أداء مجموعة معيارية(Norm-group) وهذه المجموعة قد تكون صفا دراسيا، أو مجموعة مهنية، أو

مدرسة، أو منطقة تعليمية، أو على المستوى الوطني، وغالبا ما يكون هـذا المعيـار (Norm) هو المتوسط الحسابي لأداء المجموعة المعيارية، وتتمثل المقارنـة بمـدى انحراف درجات الفرد عن هذا المتوسط، وتهتم بإبراز الفروق الفردية بين الأفـراد؛ لضمان تمايز درجات الأفراد أثناء عملية التصحيح، إلا أن المؤشـرات الإحـصائية تشير إلى أن أفضل الفقرات التي تعطي أعلى تمايز أو أعلى تبـاين هـي الفقـرات المتوسطة الصعوبة، ومعامل الصعوبة الأفضل في غياب التخمين هو0.50، وبما أنه من الصعب أن تكون جميع الفقرات بهذا المستوى من الصعوبة، فإن أي فقرة ضمن توزيع لمعاملات الصعوبة يتراوح بين 0.20 إلى 0.80 بمتوسط مقداره 0.50 يمكن أن تكون مقبولة، وينصح بالاحتفاظ بها في ملف الأسئلة، وأما معاملات تمييز الأسئلة فيمكن أن تتراوح ما بين 0.3-0.7، ولا شك أن هذا المعيار يتغير بتغير الجماعـة، ويتم تفسيره في إطار تركيبها.

وقد شاع استخدام تحويل العلامات الخام(العلامات الظاهرية) في الاختبـارات إلى علامات معيارية؛ لتحديد مركز الطالب على وجه الدقة بالنسبة لعينة التقنين مثل الرتب المئينية والعلامات المعيارية الزائية(Z-Scores) وتحويلاتها الخطية كالعلامات المعيارية التائية(T - Scores) T=10Z+50

يذكر ريدر وجرافس(Ryder and Graves, 1998) إن هذه الاختبارات المعيارية أخذت مكانها في المدارس منذ أكثر من 100عام، وقد تعطي معلومات خاطئة عـن مستوى التعليم في المدارس، ومتحيزة ضد الطلبة ذوي الكفاءة المنخفضة.

2- اختبارات محكية المرجع CRT(-Criterion-referenced Tests):

يتم تفسير أداء الفرد في هذا النوع من الاختبارات من خـلال المقارنـة مـع مستوى أداء معين يتم تحديده مسبقا من قبل واضع الاختبار، دون الرجوع إلـى أداء الآخرين، كأن يجيب الطالب عن 80% من أسئلة الاختبار على الأقل، وأن يطبع 50 كلمة في الدقيقة طباعة صحيحة.

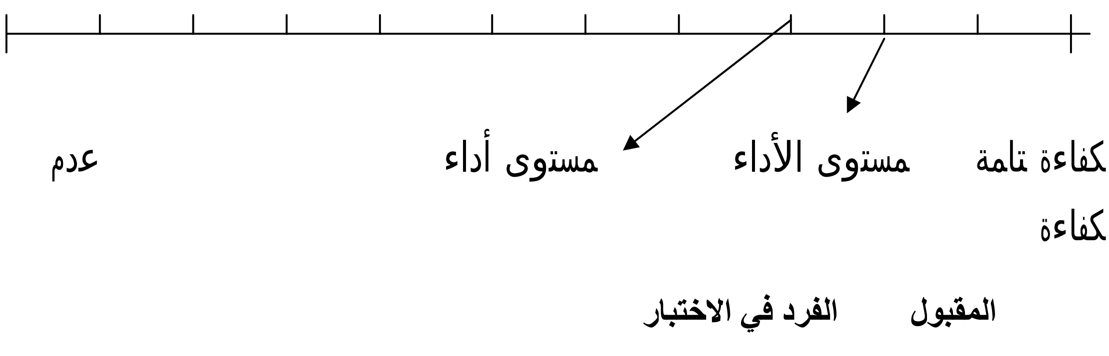
يذكرمهرنز ولهمان (Mehrns and Lehmmn 1990) بأن تسمية الاختبـارات المحكية المرجع ترجع إلى غلاسر(Glaser) عام 1963 الذي اقترح: أن المقـاييس المحكية المرجع تدل على ما حققه الفرد من النواتج التعليمية بشكل محـدد، وقـال أيضا: بأننا نحتاج إلى الاهتمام بتقويم أداء المستويات الدنيا من الطلبة، ويؤكد بوبهام وهوسك (Popham and Huskk,1969) المشار إليهما في كروكر وألجينـا (Croker and Algina, 1986) إلى أن المحك هو معيار الأداء، ومن خلاله يتم التفسير لمستوى كفاءة الشخص المفحوص،ويذكران بأن بعض محكات القياس التي تعتبـر أساسـية للقياس المعياري المرجع ليست مهمة للقياس المحكي المرجع، وإن تحليـل الفقـرة والثبات وتقصي أنواع الصدق يختلف في هذا النوع من القياس عما هو الحال فـي القياس المعياري المرجع.

ويرى رايدر وجرافس(Ryder and Graves,1998) بأن الاختبـارات المحكيـة المرجع تميل إلى قياس أهداف محددة، للتوصل إلى نتـائج تخـص الأداء الفـردي للأهداف التي تم قياسها للاطمئنان على مدى إتقان الطلبـة للمهـارات الأساسـية بمستواها الأدنى قبل تقديمها بمفاهيم ذات مستوى عالٍ.

وقد أصبح الاهتمام بمفهوم التعلم مـن أجـل الإتقـان أو الـتمكن(mastery learning) من الأهداف الهامة لعملية التعليم والتعلم، ويـرى بلـوم(Bloom,1973) المشار إليه في الشرقاوي(1996) أن المنحى الاعتدالي هو أكثر التوزيعات ملاءمـة لفرصة الاختيار العشوائي، وإذا كنا جادين في أداء وظيفتنا التعليمية فإن توزيع الأداء يجب أن يكون مختلفا عن المنحى الاعتدالي، الذي يعتمد عليـه الاختبـار معيـاري المرجع وفي الحقيقة يجب الإصرار على أن مجهوداتنا التعليمية تكون غير ناجحـة بالقدر الذي يقترب فيه توزيع الأداء من التوزيع الاعتدالي؛ وبالتـالي أصـبح نظـام التعليم الجيد هو الذي يعمل على زيادة نسبة الطلبة الذين يتقنون محتـوى معينـاً أو معياراً أو محكاً للإتقان، والمقصود بالمحك جميع نتاجات التعلم المستهدفة.

ويذكر أيبل(Ebel,1979) أن الفرق الجوهري بين المقاييس المعيارية المرجـع وتلك المحكية المرجع هو في طريقة التعبير عن مقدار العمل أو الأداء الذي يمكن أن يحققه الفرد؛ ففي القياس معياري المرجع تحدد النقطة المرجعية للاختبار في الوسط أي عند مستوى متوسط الأداء لجماعة معينة من الأفراد. وعادة ما تكـون وحـدات القياس هي الانحراف المعياري، أما في حالة القياس المحكي المرجع فيوازن مستوى الأداء الفعلي للفرد في الاختبار بمستوى أداء مقبول، والنقطة المرجعية تحدد مـسبقا على موقع مناسب في المتصل الذي يمثل مداه ما يستطيع الفرد أداؤه وما لا يستطيع، والدرجة التي في أعلى المقياس تدل على مستوى التمكن الكامـل أو علـى أعلـى مستوى للأداء الصحيح لبعض القدرات أو المهارات المعينة، أما الدرجة التي تكـون عند أسفل المقياس، فإنها تدل على أدنى مستوى للأداء لهذه القدرة أو المهارة، والذي قد يصل إلى الصفر أحيانا، ولذلك فإن وحدات المقياس تجزأ إلـى أقـسام فرعيـة تتناسب مع حدود الدرجة الكلية.

يفترض علاّم(2001) أن هناك متصلاً لاكتساب المعارف والمهارات يمثل أحد طرفيه عدم الكفاءة، ويمثل الطرف الآخر الكفاءة التامة، وأداء الفرد يناظر إحدى نقط هذا المتصل كما يوضحه الشكل(1) التالي:



شكل(1)

متصل اكتساب المعارف والمهارات

ويؤكد ألن و ين(Allen and Yen ,1979) أن معظم الاختبارات التحصيلية التي يقوم المعلمون ببنائها هي اختبارات معيارية المرجع يركز فيها على مقارنة أداء الفرد بأداء أقرانه وهذا يعني أن علامة الطالب يتم تفسيرها بالرجوع إلى المعيار وتوزيع علامات الاختبار، وهي غير مناسبة، بالمقابل نجد أن الاختبارات المحكية المرجع تظهر موقف الطالب بما يخص المحك المحدد وهو هنا الهدف التعليمي المحدد، والعلامة الكلية هنا ليس لها اعتبار كبير، لذا يفضل اعتماد الاختبارات المحكية المرجع عند الرغبة في التقييم المطلوب الذي يتم من خلاله تحديد نقاط القوة والضعف ومعرفة درجة السيطرة؛ من ثم وضع الخطط العلاجية والإثرائية المناسبة للطلبة.

إن النظرة الواسعة إلى عمليتي التعلم والتعليم بالإضافة إلى ظهور أدوار متعددة للمعلم في المؤسسة التعليمية، وعدم اقتصار دوره على التعليم أظهرت الحاجة لعرض نموذج تصميم تعليمي، تكون فيه الاختبارات محكية المرجع من الخطوات الهامة كما يشير إلى ذلك الحيلة(2000) و يشتمل هذا النموذج على تسع خطوات مهمة في التصميم التعليمي، وهي ليست منفصلة ولكنها متداخلة متفاعلة بعضها مع بعض وهذه الخطوات هي:

1. تحديد الهدف التعليمي.
2. تحليل المهمة التعليمية.
3. تحديد السلوك المدخلي للمتعلم.
4. كتابة الأهداف الأدائية.
5. **تطوير الاختبارات المحكية.**
6. تطوير استراتيجية التعلم.
7. تنظيم المحتوى التعليمي.
8. تطوير المواد التعليمية واختيارها.
9. تصميم عملية التقويم التكويني وتنفيذها.

ويحدد الحيلة(2000) مميزات للاختبارات المرجعية المحـك تؤكـد فاعليتهـا كأدوات تقويم لتحصيل الطلبة منها:

1. الوصف التفصيلي لمستوى الأداء المتوقع(المحك).
2. الدقة في وصف أداء الفرد بدلالة المحك.
3. تقديم دلالات تشخيصية مفيدة.
4. تقويم فاعلية التدريس.
5. تقويم البرنامج التعليمي تبعاً لمتطلباته .

أما بالنسبة لنظم التعليم فإن التقويم غالبا ما يتم الاعتماد فيه على امتحانات مدرسية تقليدية، يجعل من غير المناسب الاعتماد على نتائجها في اتخاذ قرارات ذات أهمية خاصة، ويصنف عودة(2002) الاختبارات حسب الجهة التـي تعـدها إلـى نوعين:

1- اختبارات غير مقننة يعدها المعلم، وهي اختبارات ربما تفتقر إلى الـشمولية والدقة والصدق والثبات، وغالبا ما يصعب تعميمهـا أو الاعتمـاد عليهـا لأغراض تقويم نوعية برامج تعليمية .
2- اختبارات مقننة رسمية يعدها فريق من المختـصين فـي مراكـز القيـاس والاختبارات، أو باحثون لاستخدامها على نطاق واسع في عدة مـدارس أو مناطق تعليمية مختلفة لتحقيق أغراض تعليمية معينة.

لقد تبين محدودية التقويم الذي يعتمد على المقاييس المعيارية المرجـع فـي قياس فاعلية البرامج التعليمية والتدريسية، وقلة جدواه في التشخيص الدقيق للمعرفة أو المهارات التي أتقنها الطالب، وفي تحديد جوانب القوة والتميز ومواطن الـضعف والتغلب عليها؛ من أجل تحسين نواتج هذه البرامج، وتحقيـق الأهـداف التعليميـة والتدريسية، والاختبارات التي يعدها المعلمون لا تصلح لأن تكون اختبارات محكية المرجع ذات قدرة تشخيصية عالية، تزوده بالمعلومات المناسبة عن مستوى الطلبـة، وتساعده في حال توفرها في تنظيم التدريس في غرفة الصف؛ لذا ارتفعت الأصوات

من المؤسسات العالمية بضرورة تلافي القصور، والاهتمـام بالاختبـارات محكيـة المرجع من قبل الباحثين والمؤسسات المهتمة بقضايا التعليم .

3.1.3 التقويم التشخيصي:

إن الانتقادات التي وجهت للاختبارات معيارية المرجع جعلت هنـاك اهتمامـاً بدور التقويم التشخيصي والبنائي المستمر في تطوير عملية التعلم والتعلـيم، وينظـر علام(2001) إلى أن التقويم التشخيصي يساعد في تحديد فاعلية عملية التعلم في كل خطوة من خطواتها، وتصحيح مسارها، وتوجيهها بما يحقق نتاجات التعلم، فهو نظام تغذية راجعة معلوماتية Informational feed back.

يرتكز التقويم التشخيـصي علـى نظـام للقيـاس محكـي المرجـعCRM (Criterion-Referenced-Measurement) تساعد خصائصه على التزود بمعلومـات محددة عن درجة الكفاءة التي حققها الفرد مستقلة عن أداء أقرانه، وتساعد في علاج القصور الحالي في أساليب التقويم التقليدية الشائعة في نظم التعليم، وتبـرز أهميـة التشخيص كما يذكرها توماس(1985) أن غايته تتلخص في الإجابة عـن الأسـئلة الآتية:

1- ما مواطن الضعف والقوة في تحصيل الطلبة للأهداف التعليمية ؟
2- ما الأسباب التي أدت إلى ذلك ؟
3- كيف يمكن معالجة ذلك؟

أما الأردن فقد اهتم بتطبيق توصيات مؤتمر التطوير التربوي الأردنـي(1988) حين قامت المديرية العامة للامتحانات والاختبارات عام1990 بتنفيذ مشروع التقـويم التشخيصي بأسلوب تعلم وتعليم، يساعد المعلمين على تحديد حاجات الطلاب، ووضع قرارات منظمة تلبي هذه الاحتياجات في بعض المباحث الأساسية ومنها مبحث اللغة العربية.

وأكد مؤتمر التدريس بأسلوب التقـويم التشخيـصي فـي الجنـوب(1997) ضرورة إدخال أسلوب التقويم التشخيصي في المدارس، ورفع سوية أداء المـشرفين

والمعلمين ومديري المدارس باكتساب مهارات التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي، وتفعيله في عمليتي التعلّم والتعليم داخل الموقف التعليمي، مع التأكيد على الاستفادة من هذا الأسلوب في العمل على تحسين المستوى التحصيلي للطلبة، وللتقويم التشخيصي خمسة مكونات: التخطيط، والتعليم، ورصد النتائج، وتوزيع النتائج على المعنيين، وتقييم عمليتي التعلّم والتعليم.

ويمكن عرض خطوات التقويم التشخيصي كما في الشكل(2) التالي:

وقد عرفت المديرية العامة للامتحانات والاختبارات(2000) التقويم التشخيصي: بأنه أسلوب تعلم وتعليم يتطلب الجمع المنظم لمعلومات قبلية عن تحـصيل الطلبـة، لتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، وبناء أنشطة صفية في ضوء نتائج التقويم تلبي حاجات الطلبة التعليمية، ويشجع على تفريد التعليم، وجعل التقويم عمليـة مـستمرة وتنمية حاجات الأفراد حسب قدراتهم.

ويجب أن يزود التقويم التشخيصي كمـا يـذكر سـلفيا ويـسدك(salvia and ysseicdyke 1996,) بأدوات اختبارات تشخيصية شـاملة وذلـك لـربط القـدرات التعليمية للطلاب مع تحصيلهم الدراسي في قياس واحد مستمر، وباستطاعة المعلمين استخدام هذه النتائج كقاعدة للتخطيط للتعليم، والمقارنة الدقيقة للعلامات أثناء الموقف الصفي والتنويع بالأساليب أثناء التدريس، وإعطـاء صـورة دقيقـة لنقـاط القـوة والضعف.

4.1.2 الاختبارات التشخيصية(Diagnostic tests) :

تعد الاختبارات التشخيصية التي تصنف على أنها اختبارات محكيـة المرجـع (CRTs) من أدوات المعلم الهامة في الأنظمة التشخيصية، وقد عرفت المديرية العامة

للامتحانات الاختبارات التشخيصية(2000) بأنها أدوات قياس يـتم إعـدادها، وفـق طريقة منظمة تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة، وبغرض استقصاء مواطن القوة والضعف لسمة أو قدرة معينة عند الإفراد.

ويذكر علاّم،2001؛ والنبهان، 2004 بأن الاختبارات التشخيصية تهدف للتحقق من اكتساب المتعلم للكفايات أو للمهارات الأساسية، وتـشخيص الـصعوبات التـي تصادفه أثناء تعلمه أو تدربه، وبذلك تساعد المعلم في تصميم أساليب تعليمية علاجية مناسبة تيسر على المعلم تصحيح هذه الأخطاء، ومتابعة التعلّم مـن أجـل تحقيـق الكفايات أو المهارات المرجوة، وغالبا ما تكون اختبارات التشخيص في المهـارات الأساسية في القراءة أو الهجاء أو الحساب، ومن أمثلة هذا النوع مـن الاختبـارات اختبار "أيوا للمهارات الأساسية".

ويفضل استخدام هذا النوع من الاختبارات في المجالات التالية :

1-تشخيص مواطن القوة والضعف في تحصيل الطلبة فـي مـادة دراسـية أو برنامج دراسي .

2-تحديد مستوى الطلبة بالنسبة للأهداف التربوية المعلنة .

3-خلال عملية التقويم البنائي(formative Evaluation).

4-قبل البدء في برنامج تعليمي معين بغرض تحديد المستوى المطلوب للبدء.

ويلاحظ في مجال تدريس اللغة العربية في الأردن أن هناك محـاولات جـادة للتطوير في جميع جوانب العملية التعليمية التعلّمية، لكن المحاولات لم تأخذ مسارها بالكامل فما زالت بعض الطرق التقليدية تحول دون استخدام استراتيجيات متطـورة للتدريس تساعد الطلبة على إتقان تعلم مهارات اللغة العربية، وكأن الهدف الأساسي من تعلم اللغة العربية هو النجاح ولو بالحد الأدنى من إتقان التعلم المتمثل في النهاية الصغرى لدرجة المادة، وبذل كل الجهود لتحقيق ذلك دون الاكتراث بتحقيق مستوى عالٍ من إتقان التعلم، فالأداء العام يجب أن لا يكون هو الهدف بل لا بد من معرفـة نقاط القوة والضعف التي يمتلكها الطلبة باختبارات لها صفة تشخيصية عالية.

وأكد الشرقاوي، والشيخ، وكاظم، وعبد السلام(1996) أن محاولات البـاحثين كانت جادة للوصول إلى وسائل جديدة للحصول على معلومات أكثر عن مستوى أداء الأفراد وتحديد نقاط القوة والضعف في اتخاذ القرارات، وتوفير أدوات قياس للمعلـم ليتمكن من تشخيص حاجات الطالب الفردية، أو قياس البرامج التعليميـة الخاصـة، وكما قال جين هاوس(Gen . R.Hawas) المذكور في الشرقاوي(1996) لا مزيد من الفاشلين، لا مزيد من المعايير، لا مزيد من الآباء الذين يعرضون بالشكوى.

5.1.2 الاختبارات التشخيصية في اللغة:

انتشرت اختبارات تشخيصية عالمية تتمتع ببعض الصفات التشخيصية مثـل اختبارات تحصيل فيرو بوليتـان(feurro Politen) فـي القـراءة والرياضـيات، واختبارات كاليفورنيا للتحصيل الذي يوفر تحليلاً للأخطاء مع أنها لم تصمم أصـلا لكي تكون اختبارات تشخيصية.

ومن أبرز الاختبارات التشخيصية في أمريكا اختبارات ستانفورد للتـشخيص القرائي(SDRT)(Stanford Diagnostic Reading Tests) واختبـارات(Woodcock) للإتقان القرائي، وتحليل دوريل(Durell) لصعوبات القراءة، واختبارات(Gillmore) للقراءة الشفهية، واختبارات التمييز القرائي والاستيعاب القرائي للمهارات الفرعية.

إن الاختبارات التشخيصية اهتمت ابتداء بقياس المهـارات، أو القـدرات فـي الرياضيات، والقراءة؛ لاعتقاد خبراء المواد التدريسية أنها أساسية في تعلم موضـوع معين فهي مهمة للتشخيص أو المعالجة.

أما بالنسبة للغة العربية فالاختبار التشخيصي يستخدم لتشخيص مـدى إتقـان الطلبة للمهارات التي يعتبرها الخبراء مهمة وأساسية، مع الحـرص علـى تـدرج الفقرات من السهولة إلى الصعوبة، ويتوقع من الاختبار التشخيصي الجيـد(المتـسم بالصدق) أن يحقق افتراضين رئيسيين حددهما مهرنز و لهمان (Meherens , 1990 and Lehmmn) هما:

1- القدرة على تحليل المهارات أو المعرفة إلى مهارات فرعية.

2-القدرة على تطوير فقرات اختبارية تقوم بقياس تلك المهـارات الفرعيـة بـشكل صادق.

فاختبارات اللغة العربية لا بد أن تكشف عن المهارات التي يكون فيها الطالـب عاجزا أو ضعيفا؛ ليس في المهارة الرئيسية فقط وإنما في المهارات الفرعية، كـأن يكون الطالب ضعيفا في القراءة، لا بد من تحديد جوانب الـضعف فـي المهـارات الفرعية (استيعاب الكلمات، أو في استخلاص الفكر الرئيسة، أو في الضبط السليم...) وبالتالي تحديد الضعف في المهارة التي يمكن إخضاعها للمعالجة، ولا بد أن تكـشف هذه الاختبارات نقاط القوة للعمل على إعداد الأنشطة الإثرائيه وتشجيع الإبداع لـدى الطلبة، فالقراءة سلوك معقد يتضمن مهارات عديدة، والاختبار التشخيـصي عمومـاً سيقيس عوامل متعددة(معدل سرعة القراءة، والاستيعاب الحرفي، والفقرات، والتمييز البصري، والسمعي...

ويذكر السيد(1989) بأن نظرة سريعة لواقع عملية التقويم واختبـارات اللغـة العربية في الأقطار العربية تكشف عن عيوب وثغرات بارزة أهمها:

1- عجز أسئلة اللغة العربية- في معظمها من نوع الأسئلة الإنشائية الطويلة- أن تكون عينة ممثلة لمحتوى منهاج اللغة العربية، وهذا يقلل من صدق تلك الاختبارات، ويزيد من أثر عامل الصدفة في النجاح والرسوب.
2- عدم وجود خطة محددة وواضحة تربط عملية القياس والتقويم في مجـال اللغة العربية، بالأهداف التعليمية، مما يؤدي إلى خلق هوة عميقـة بينهمـا، ويضعف بدوره من صدق تلك الاختبارات من جهة قدرتها على تتبع مـدى تقدم المفحوص نحو الأهداف التعليمية المرسومة.
3- افتقار الاختبارات إلى الموضوعية والثبات وعجزها عن تقـديم صـورة تشخيصية لمواطن الضعف والقوة عند المفحوصين.

والاختبارات التشخيصية المقننة في مهارات اللغة العربيـة التـي يأمـل بهـا الباحثون تحتاج من الباحثين الاهتمام والجهد لتطويرها، كما يؤكد(خاطر وزملاؤه،

1989؛ مجاور، 2000)، أن من الطرق التي تكشف حاجات المتعلمـين اسـتخدام الاختبارات التشخيصية لأنها تجعل المعلم يقـف علـى أخطـاء الطلبـة بطريقـة موضوعية، ولكن اللغة العربية تفتقر إلى الاختبارات التشخيصية المقننة التي تحـدد مواطن الضعف وتساعد على العلاج .

6.1.2 خطوات بناء الاختبارات التشخيصية:

يمر بناء الاختبارات والمقاييس بمراحل عدة تم توضيحها في الأدب التربوي وتطرق لها العديد من المؤلفين (علام،2001؛ النبهان، 2004؛ عودة، 2002) وبناء الاختبار التشخيصي يمر في المراحل نفسها مع الاختلاف في بعض هذه الخطوات:

1- تحديد الهدف المتوقع من أداة القياس أن تقيسه، **وهدف الاختبار التشخيصي هو تشخيص مواطن الضعف والقوة لدى الطلبة.**

2- **تحديد المهارات الرئيسة** المراد قياسها والمتعلقـة بمحتـوى تعليمـي أو تدريبي، وتبرز أهمية هذه الخطوة في كونها الأسـاس الـذي تبنـى عليـه الفقرات والمجال الذي تشتق منه، وتحدد مكونات ذلك المحتوى، وتقـسيمه إلى عناصره الأولية، حيث يمثل كل عنصر مجالا معينا، أو إطارا مرجعيا، يتم اشتقاق الفقرات وكتابتها منه، ففي اختبار لقياس المـستوى التحـصيلي لطلبة صف ما في مادة اللغة العربية، يستدعي تقسيم المحتوى إلى أجـزاء مثل الأسماء الخمسة، كان وأخواتها، والمبتدأ، وحروف الجر.

ولضبط العمل والتحكم به على أفضل وجه، لا بد لمطـور أداة القيـاس مـن الاهتمام ببعض الأنشطة منها:

مراجعة البحوث والدراسات المتعلقة بموضوع الاختبار الذي يريـد بنـاءه وهذا ربما يساعد في تكوين فهم أوسع.

استشارة الخبراء إذ يمكن لمصمم أداة القياس الحصول على مدخلات مهمة من الخبراء واختيار المهارات الرئيسة التي يرون أهمية تحققها لدى المتعلمين والتي يمكن تحليلها إلى مكونات أو نواتج قابلة للقياس.

الأهداف التدريسية إن المهارات الفرعية التي يتم تحديدها تحول إلى مجموعة من الأهداف، وتعرف هذه الصيغ بالأهداف السلوكية التي يتوقع منها أن تصف سلوكا قابلا للملاحظة والقياس في الأوضاع الصفية، ويجب تحديد الأهمية النسبية لكل عنصر أو بعد.

3- **بناء جدول المواصفات**: يمثل جدول المواصفات مخططا لتوزيع فقرات أداة القياس في ضوء توزيع أقسام المحتوى ومجموعة الأهداف التي يقيسها الاختبار، توزع الفقرات على مجالات الأهداف: المعرفية، والانفعالية، والحس حركية، إلا في حالة الاختبارات التحصيلية فتوزع على الأهداف التي تقع في المستوى المعرفي في ستة مستويات حسب ما جاء في تصنيف بلوم وهي: المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، وأخيراً التقويم، ومن المفروض أن يكون هناك توازن في توزيع الفقرات على الأهداف من جهة، وعلى أقسام المحتوى من جهة أخرى .

4- **كتابة فقرات الاختبار:** إن الفقرات أنواع وأشكال مختلفة في بنيتها، وطريقة صياغتها، وخصائصها المميزة لها، والأغراض الخاصة التي تستخدم من أجلها، ولا بد من تحديد الشكل المناسب للفقرات، بما يتناسب وأغراضه الخاصة وخصائص المفحوصين مع مراعاة ظروف التطبيق، والتصحيح، والحدود الزمنية المتاحة، والبدء بكتابة فقرات الاختبار بصورته الأولية، مع ضرورة مراجعة المقاييس المشابهة والمنشورة.

5- مراجعة فقرات الاختبار: **بعد كتابة الفقرات بصورة أولية، يقوم المصمم لذلك الاختبار بعرضها على مجموعة من المهتمين من الزملاء والخبراء في موضوع الأداة للاطمئنان على اللغة والفقرات بشكل غير رسمي، وهذا يؤدي إلى إجراء التعديلات المناسبة لتطويرها على نحو أفضل، ثم إخراجها بالصورة المناسبة بالاستعانة بعدد من الحكام من**

المختصين في مادة التعلم، وخبراء القياس، ويعطي هؤلاء أحكامهم على مدى التوافق بين كل سؤال والهدف الذي وضع السؤال لقياسه، وللتأكد من سلامة البنية والصياغة، ووضوح المعنى، وبناء على تقديرات الحكام تتم المراجعة الدقيقة، ومن المتوقع أن يتم حذف أو تعديل بعض الفقرات أو حتى كتابة فقرات إضافية.

6- **تحليل وتفسير نتائج الاختبار:** يكون التحليل إجماليا يأخذ العلامة الكلية كمتغير، أو تفصيليا يأخذ العلامة على كل فقرة كمتغير، وتعد عملية تحليل فقرات الاختبار على درجة عالية من الأهمية، وتختلف باختلاف غرض الاختبار(معياري المرجع، أو محكي المرجع)، أو باختلاف نظرية القياس: النظرية الكلاسيكية في القياس أو نظرية استجابة الفقرة.

إن الخصائص السيكومترية لمفردات الاختبار(الصعوبة والتمييز) تحدد العلاقة بين السمة الكامنة ودرجات الأفراد في النظرية الكلاسيكية ونظرية استجابة الفقرة إلا أنها تختلف في كيفية معالجتها للمفاهيم المختلفة، وفي الاختبارات المحكية المرجع كما يذكر جرولاند(1985) لا يعتبر زيادة التباين أمرا مفضلا، ولا أهمية له وليس هدفا رئيسا، فمصمم الاختبار لا يهتم بالتمييز بين المفحوصين، لأنه لا يقارن درجة الطالب بزميله، وإنما يقارن العلاقة بين الدرجة والمحك ويرغب في تحديد مدى سيطرة الطلبة على المهارات الأساسية، لذا لا يحاول انتقاء الفقرات التي تكون اختبارا له درجة تباين مرتفعة فالتباين حتما سيكون صغيراً.

إن درجة التوافق بين الفقرة والهدف الذي تقيسه، من أهم المؤشرات التي تدل على فعالية الفقرة في الاختبارات محكية المرجع ويتم الحكم على هذا التوافق من خلال آراء المختصين في القياس، والمبحث الدراسي.

معامل الصعوبة للفقرات في النظرية الكلاسيكية يحسب بالطريقة المستخدمة في الاختبارات المعيارية المرجع، وهو نسبة الممتحنين الذين أجابوا إجابة صحيحة، أي متوسط احتمالات الإجابة الصحيحة عن الفقرة لجميع الأفراد، وتتغير بتغير أفراد المجموعة، يقوم كاتب الاختبار المعياري المرجع بعد استخراجه باستبعاد الفقرات السهلة جدا، والفقرات الصعبة جدا، واستبقاء الفقرات التي تقع دلالات صعوبتها في المدى المتوسط، أما في المحكي المرجع فيتم الاحتفاظ بها في ملف الفقرات حتى لا تؤثر عملية الحذف سلبيا في شمول الاختبار لجميع نتاجات التعلم، ويختل نتيجة لذلك صدق المحتوى للاختبار.

أما في نظرية استجابة الفقرة التي تبنى على افترض أن هناك علاقة ما بين قدرة المفحوص ويعبر عنها بالرمز(θ) واحتمال حصوله على الإجابة الصحيحة عن فقرة ما ويعبر عنها بالرمز(P_{ji}) وأن هذه العلاقة تتخذ شكل المنحنى اللوغاريتمي الذي يفترض أن يكون شكله كحرف (S)، حيث تدريج قدرات المفحوصين (θ_j) وصعوبة الفقرات على متصل واحد، والذي يحكم احتمال الاستجابة الصحيحة أو الخطأ هو الفرق بين القدرة أو السمة التي يقيسها الاختبار لدى فرد(θ_j) وبين صعوبة الفقرة التي يختبر بها(bi) فإذا كانتθ_j = bi يكون احتمال الاستجابة الصحيحة 50% ويزيد الاحتمال أو يقل عن 50% تبعا لما إذا كانتθ_j > bi(أي الفقرة صعبة بالنسبة للفرد) أو bi > θ_j(أي أن الفقرة سهلة بالنسبة للفرد)على الترتيب(علام،2001).

وهذه النظرية تقوم على نتائج تفاعل قدرة الأفراد مع صعوبة الفقرات بحيث يكون كل من قدرة الفرد(θ_j) وصعوبة الفقرة(bi) هما العاملان الأساسيان اللذان يقفان وراء استجابة الأفراد لفقرات الاختبار وتكون استجابات الفرد لتلك الفقرات المتدرجة الصعوبة التي تعرف المتغير موضوع القياس، أساسا لتقدير مستوى قدرة هذا الفرد على هذا المتغير وتحدد موقعه عليه. ولما كانت كل من (θ_j) و (bi) تمثلان وضعين على متصل واحد فان الفرق بينهما (θ_j - bi) هو الصيغة الأكثر مناسبة للعلاقة بينهما.

أشارت الكاظم في(الشرقاوي وآخرون، 1996) إلى أن قدرة الفرد باللوجيـت، هي اللوغاريتم الطبيعي لمميز نجاح الفرد على الفقرات التي تعبر نقطة صفر التدريج عن صعوبتها.

أما صعوبة الفقرة مقدرة باللوجيت، هي اللوغاريتم الطبيعي لمميز الفشل لـدى الأفراد التي تعبر نقطة صفر التدريج عن قدرتهم.

ووحدة القياس(اللوجيت) هي وحدة قياس كل من قدرة الفرد وصعوبة الفقـرة وتعرف باللوغاريتم الطبيعي لمميز نجاح الفرد على الفقرات التي تعبر نقطة صـفر التدريج عن صعوبتها، عندما يساوي هذا المميز ثابتـا هـو الأسـاس الطبيعـي(e) أي(2.72) ويكون عندئذ احتمال نجاح هذا الفرد 0.73.

معامل حساسية الفقرة: وتعرف حساسية الفقرة بأنها قدرة الفقرة على التمييـز بـين الممتحنين الذين تلقوا التدريس أو التدريب والذين لم يتلقـوا، وقـد اقتـرح كـوكس وفارقاس(Cox and Vargas 1966) المذكور في النبهان(2004) طريقة لحساب معامل حساسية الفقرةS عندما يتم عرضها على مجموعة من الممتحنين قبل التدريس وبعده حسب المعادلة التالية:

$$S=Ppost - Ppre$$

حيـث يـشير كـل مـن Ppre و Ppost إلـى نـسبة الممتحنـين الـذين أجابوا الفقرة إجابة صحيحة قبل التدريس أو التـدريب أو التوجيـه أو بعـده علـى الترتيب، وتتراوح قيمS بين(-1، +1) ويفضل القيم الموجبة والكبيرة.

أما في نظرية استجابة الفقرة فمعامل التمييز المرتفع يدل على أن الفرد الـذي تفوق قدرته صعوبة الفقرة على متصل السمة نفسه يكـون احتمـال إجابتـه إجابـة صحيحة عن هذه الفقرة كبيرا، والفرد الذي تقل قدرته عن صـعوبة الفقـرة يكـون احتمال إجابته إجابة خطأ عن الفقرة صغيرا، ويقصد بالقدرة المتغيـر الـذي يقيـسه الاختبار.

وبشكل عام، فإن انتقاء الفقرات في الاختبارات محكية المرجع لا يعتمد على درجـة صعوبتها وإنما على قياسها لناتج التعلم المقصود بالدرجة الأولى، فقد تكون الفقـرات صعبة جدا أو سهلة جدا، ومع ذلك يحتفظ بها.

الصدق: يُهتم في الاختبارات التشخيصية بالتحقق من مدى ملاءمـة الاختبـار للغرض الذي بني من أجله، ويتم التركيز هنا على صدق المحتوى والاعتمـاد فيـه على أحكام الخبراء، أما **الثبات** فمصطلح يشير إلى عدم وجود خطأ فـي القيـاس، وأغلب طرق القياس معياري المرجع لا تناسب القياس المحكي الذي يقـيس تمكـن الطلاب من أهداف تعليمية محددة، ويهتم بالتحسين على الدرجات ودقة انتقاء الفقرات من المجال الذي ينبغي قياسه، فالثبات لهذا الاختبار يتعلق بدرجة اتـساق قـرارات تصنيف الطلاب إلى متمكنين وغير متمكنين إذا ما طبق الاختبار نفسه، أو صـورة

مكافئة له، وتوصل عدد من العلماء إلى طرق مختلفة لتقدير الثبات بهذا المفهوم مثل معامل ليفنجستون(1972) ومعامل كـارفر(1970) ومعامـل كابـا لـسواميناثان، وهامبلتون،وألجينا(1974,1978) .

2.2 الدراسات السابقة:

عمد كثير من الباحثين إلى الاهتمام بقياس التحصيل الدراسي في مختلـف المـواد ومنها اللغة العربية وسيتم عرض بعض هذه الدراسات:

الدراسات التي تناولت الاهتمام بالتشخيص في مواد مختلفة على المـستوى العـالمي والعربي:

في دراسة أبو ريده(1993) التي هدفت إلى تشخيص مـواطن ضـعف طلبـة الصفوف الأربعة الأولى فـي الأردن فـي المفـاهيم والمهـارات الأساسـية فـي الرياضيات، استخدم الباحث أربعة اختبارات تشخيصية خصص واحـداً منهـا لكـل صف، وكان اختباري الصفين الأول والثاني من نوع الجمل القصيرة، في حين كـان اختباري الصفين الثالث والرابع من نوع الاختيار من متعدد، وقد اعتبرت عمليـات تحليل المحتوى والمزاوجة بينها وبين الفقرات التي بنيت دليلا" أوليا " على صـدق المحتوى لأدوات الدراسة، كما اعتبرت معاملات الارتباط بين علامات الطلبة علـى الاختبارات وعلاماتهم في الرياضيات في نهاية الفصل الأول دلـيلا علـى تحقيـق الصدق التلازمي، كما تم التحقق من معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون(KR-20)، وطبقت الاختبارات على عينة بلغـت(661) طالبـاً وطالبة، تم اختيارهم من مديريات التربية والتعليم في عمان الأولى، وعمان الثانية، والشونة الجنوبية، وتوصلت الدراسة إلى أن نسب الضعف في المهارات الأساسـية تتروح بين (13.3% و57%) في الصف الأول الأساسي، وبين(20.2%و72%) في الصف الثاني الأساسي، وبين(35.5%و77.1%) في الصف الثالث الأساسـي أمـا الصف الرابع الأساسي فقد تراوحت بين (20.4 %و54.7%).

وأجرى بيتون وآخرون دراسة(Beaton,a,et,al1996) المـذكورة فـي الحـر والروبي(1997) على المستوى العالمي حول التحصيل في العلوم والرياضيات فـي إطار جهود الرابطة الدولية للقياس التربوي، وفي مجال العلوم ارتكـزت منهجيـة الدراسة على جمع البيانات عن(45) دولة تمثل(30) لغة مختلفة باستخدام اختبارات للعلوم تشمل خمسة مجالات هي الجيولوجيا، والبيولوجيا، والكيميـاء، والفيزيـاء، ومشكلات البيئة.

أُجريت الدراسة على عينة الطلبة من الدول التي تم اختيارها لتمثـل خمـسة مستويات تعليمية بلغ حجمها مليون طالب وطالبـة يمثلـون(15) ألـف مدرسـة، وتوصلت إلى نتائج عن الأداء ومستوى التحصيل الدراسـي، وترتيـب مـستويات الطلبة، واحتل طلبة الصف السابع والثامن في سنغافورة المرتبة الأولى من حيـث الأداء ومستوى التحصيل الدراسي، بينما كانت كولومبيا والكويت وجنوب أفريقيـا من الدول التي تعاني من تدني مستوى التحصيل والأداء، واستطاع طلبة أربع دول فقط الوصول إلى مستوى أداء(70%) فأكثر من الاختبـارات الخاصـة بالكيميـاء، وهي: النمسا، وإنجلترا، وسنغافورة، والسويد.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتحـصيل الطالبـات فـي مستوى الصف السابع والصف الثامن، وتحصيل الطلاب في العلوم بوجه عام وفـي الجيولوجيا، والفيزياء، والكيمياء بوجه خاص لصالح الطلبة، ويـستثنى مـن هـذا بعض الدول التي كان أداء الطالبات فيها في هذه المواد أعلى من أداء الطلبة.

وقام الحر، والروبي(1997) بدراسة في دولة قطر هدفت إلى تشخيص مـدى إتقان تعلم تلاميذ وتلميذات المرحلة المبكرة من التعلم الابتدائي للمحتوى المعرفـي لمنهاج العلوم، وتحديد نقاط القوة والضعف في تعلم هذا المحتوى، وقـد أجريـت الدراسة على عينة عشوائية بلغ حجمها(698) طالباً وطالبةً كما استخدم في جمـع بيانات الدراسة اختبار تشخيصي في العلوم مقنن في دول الخلـيج العربـي، ويعـد الاختبار من الاختبارات التشخيصية مرجعية الهدف التي تمثل أحد أنواع الاختبارات

مرجعية المحك، حددت الأهداف التعليمية المصاغة بلغة سلوكية، ثم المزاوجة بين مفردات الاختبار وهذه الأهداف، وتضمن الاختبار قياس خمسة وثلاثين هدفا سلوكيا من خلال (117) سؤالا، وحددت درجة قطع للمستوى المقبول لنجاح التلميذ في تعلم الوحدة. وصيغت أسئلة الاختبار في صورة الاختيار من متعدد، تم تقنين الاختبار على عينة ممثلة تمثل أربع دول من دول الخليج العربي، وفي إطار هذه العينة تم حساب الصدق الظاهري وصدق المحتوى، وحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وطريقة الفا كرونباخ.

وبعد تحليل النتائج تم التوصل إلى أن المستوى العام لإتقان تعلم محتوى منهج العلوم بوجه عام هو مستوى متوسط مع تفوق الذكور على الإناث بشكل جوهري في تعلم هذا المحتوى، أظهرت النتائج وجود نسبة من الإناث والذكور لم تتمكن من تحقيق المستوى المقبول لتعلم الوحدات الست الأساسية والمتمثل في درجات القطع المحددة لهذه الوحدات وتتراوح النسبة بين(19%و30%) من العينة الكلية، وهناك مجموعة لم تحقق أي أهداف على الإطلاق تراوحت نسبتهم من1%-34%.

وأجرى ميلر(Miller2002) دراسة لمقارنة تحصيل القواعد لأربعة صفوف (9-12) ممن تعلموا إستراتيجيات القراءة والكتابة من قبل معلم متدرب مقارنة بمجموعة متشابهة من طلبة الصفوف(9-12) الذين تعلموا من قبل معلم غير متدرب، وذلك لتحديد أي المجموعتين زاد تحصيلها في القراءة، وقيست باختبار ستانفورد لتشخيص القراءة(الطبعة الثالثة) وقياس الاتجاهات نحو القراءة بمقياس ايستس للاتجاهات، تم تطبيق الدراسة في المدارس العامة شمال غرب شيكاغو ثم أجريت المقارنات بعد 9 أشهر بين المجموعتين: التجريبية التي ضمت(46) طالبا وطالبة، والضابطة التي ضمت(39) طالبا وطالبة، اختيرت هذه المجموعة الملائمة في صفوف القراءة الاستراتيجية من قبل قسم الإرشاد وبناء على احتياجاتهم، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أحد اختبارات ستانفورد الفرعية

البعدي(اختبار التصفح، المسح الفرعي)، ومقياس ايستس البعدي للاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أجراها القطاونة والخطاطبة(2004) في مديرية لواء المزار في الكرك، هدفت إلى استقصاء أثر استخدام منحى التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مهارات اللغة الإنجليزية، تكونت عينة الدراسة من(58) طالبا، أعد الباحثان خططاً دراسية للمحتوى حسب الأسلوبين المطبقين(التقويم التشخيصي، والطريقة التقليدية)، وإعداد اختبار تحصيلي تكون بصورته النهائية من ثلاثة أبعاد بعد الاستماع والمحادثة معا وبعدي القراءة والكتابة، وتم التحقق من صدق الاختبار وثباته وحساب معامل الارتباط بيرسون(0.85) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وقام رابح(Rabeh ,2005) بدراسة هدفت إلى تطوير برنامج علاجي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مهارات القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من(900) طالباً وطالبة تم اختيارها من مديرية عمان الأولى وعمان الثانية، طبق الباحث سلسلة اختبارات تشخيصية لتحديد أنواع الضعف لديهم في مهارتي القراءة والكتابة.

أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين المجموعة التجريبية والضابطة تعزى لتطبيق البرنامج العلاجي في مهاراتي القراءة والكتابة، وكانت الفروق لصالح الإناث، و كشفت الدراسة عن وجود ضعف في مهاراتي القراءة والكتابة.

يمكن للمتفحص لنتائج هذا النوع من الدراسات أن يسجل ملاحظتين رئيستين: تتمثل الملاحظة الأولى في اتفاق معظم الدراسات على بحث مدى امتلاك الطلبة للمهارات الأساسية في بعض المواد(الرياضيات، اللغة الإنجليزية، العلوم) ولمختلف

المراحل، وإظهار النتائج الضعف في أداء الطلبة وهذا ما يبرز أهميـة الاختبـارات التشخيصية، ويؤكد ضرورة الاهتمام بها وتعميم فكرتها والاهتمام بالتقويم الحقيقي.

وتتمثل الملاحظة الثانية بأن هذه الدراسات اهتم بعضها بتحديد دلالات الصدق والثبات التي تستخدم في الاختبارات التشخيصية(صدق المحتوى، الصدق التلازمي) والتعريف بخطوات بناء الاختبارات التشخيصية، ففي دراستي أبـو ريـده، والحـر والروبي تمت المزاوجة بين الأهداف والفقـرات بعرضـها علـى مجموعـة مـن المحكمين للاطمئنان على صدق المحتوى، وتم التأكيد على ضرورة تحديـد محـك للإتقان، مع ملاحظة أن أغلب الدراسات تهتم بالفروق ومقارنة أداء الطلبة من خلال المتوسطات الحسابية.

دراسات تناولت تحصيل الطلبة في اللغة العربية والاهتمام بالاختبارات التشخيصية:

اهتم الباحثون بدراسة مستوى تحصيل الطلبة والتعرف على مدى اكتـساب الطلبة للمهارات الأساسية في اللغة العربية والاهتمام بتحديد نقاط القوة والـضعف في مراحل دراسية مختلفة :

قام النجار(1984) المذكور في كريشان(2003) بإجراء دراسة تقوم أداء الطلبة في قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية في الأردن، وقـد تشكلت عينة الدراسة من(2580) طالباً وطالبة تم اختيارهم من المدارس الإعداديـة، والثانوية في عمان والجامعات الأردنية، واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً توصـل بعد تطبيقه على عينة الدراسة إلى وجود ضعف ملموس في القواعد لدى الطلبة عند مستوياتهم الدراسية الثلاثة، فقد بلغ متوسط أداء طلاب المرحلة الإعدادية 48% من الأداء الكلي، وطلبة الثانوية54% من الأداء الكلي، وطلبة الجامعة 60% منه بينمـا كانت تقديرات لجنة المحكمين 70% من الأداء الكلي(نقطة القطع)، وأظهرت نتـائج الدراسة وجود تقارب في الأداء بين الذكور والإناث في مستوى المرحلة الإعداديـة

والثانوية، بينما ظهر فرق واضح بينهما في الأداء في المستوى الجـامعي ولـصالح الإناث.

وأما الروسان(1988) فقد هدفت دراسته إلى حصر الأخطاء الإملائية الـشائعة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، وبيان أثر البرنامج التعليمي العلاجي فـي هـذه الأخطاء، طبقت الدراسة في مدارس محافظة الزرقاء الحكومية على عينة تكونـت من(400) طالباً وطالبةً، وبلغت نسبة المقصرين(58 .49 %)، وكانت أكثر الأخطاء شيوعا هي في الكلمات المهموزة بـشتى أنواعهـا حيـث كانـت نـسبة الخطـأ بها(71.20%) من مجموع الأخطاء الكلية، وخاص الباحث أنه يوجـد فـروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون الإملاء بطريقة البرنـامج التعليمي، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون الإملاء بالطريقة العادية لـصالح المجموعة التجريبية، وأوصى الباحث بإجراء المزيـد مـن الدراسـات لتـشخيص ومعالجة الضعف.

وفي دراسة كوكجه(1991) التي هدفت إلى تحديد مستوى الاستيعاب القرائـي بنوعيه الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي فـي الأردن، وإلـى معرفة الفروق في الاستيعاب القرائي التي تعزى للجنس، تم تحديـد نقـاط القـوة والضعف في كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي لدى هؤلاء الطلبة، وتكونـت عينة الدراسة من(933) طالبا وطالبةً، وقد قامت الباحث ببناء أداة لقياس الاستيعاب القرائي بنوعيه الحرفي والاستنتاجي وذلك بعد أن تم تحديد الأهداف والمهارات ذات الصلة.

اعتبرت الإجراءات التي اتبعت في بناء المقياس من حيث مراجعـة الأهـداف وبناء الفقرات، وتقديرات المحكمين دليلا على صدق محتوى الاختبار ثم اسـتخراج معامل الثبات الذي بلغت قيمته(0.81) بواسطة معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وقد أظهرت النتائج أن الأداء كان متوسطاً نوعاً ما حيث بلغ 22.19 من(37) فقرة.

وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار الاستيعاب الحرفي تعزى للجنس لصالح الإناث، أما في الاستيعاب الاستنتاجي فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، وقد حددت الباحثة نقاط القوة والضعف في مهارات الاستيعاب القرائي وخلصت إلى ضرورة الاهتمام بأساليب تدريس القراءة وتدريب المعلمين، وزيادة الاهتمام بإجراء الدراسات لقياس مدى تمكن الطلبة من المهارات القرائية المختلفة في جميع المراحل التعليمية.

وأجرى الهزايمة(1998) دراسة بعنوان(تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس قصبة المفرق)، أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد وتكون الاختبار من (42) فقرة توزعت على ثلاثة مستويات: مستوى الكلمة، ومستوى الجملة، ومستوى الفقرة، وبعد تحكيم الاختبار وإجراء التعديلات المناسبة والتأكد من صدقه وثباته، أظهرت نتائج الدراسة وجود تدن في مستوى استيعاب الطلبة للوحدات اللغوية حيث بلغ المتوسط الحسابي لأدائهم على الاختبار(21.47) ويعادل ما نسبته(51.1)%، وأظهرت الدراسة أن مستوى أداء الطلبة قد اختلف باختلاف المستوى القرائي حيث احتل مستوى الكلمة المرتبة الأولى، يليها الفقرة، وجاء في المرتبة الأخيرة مستوى الجملة.

ويوصي الباحث بضرورة تقنين اختبارات في الاستيعاب القرائي لكل صف من صفوف التعليم في الأردن للوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف لديهم.

وأجرى طقاطق دراسة(2001) هدفت إلى التعرف على مستوى تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في المعرفة النحوية وفق تصنيف(بلوم) للمعرفة، قام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي على عينة عشوائية تألفت من مئتي طالب ومئتي طالبة، وتألف الاختبار من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتم التأكد من الصدق والثبات له، وأظهرت النتائج ضعفاً عاماً في تحصيل الطلبة للمعرفة النحوية ووجود ضعف كبير في مستويات التفكير

العليا(التحليل والتركيب) لصالح الإناث، كان المتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة في المعرفة النحوية على جميع المستويات(46.97).

وفي دراسة بركات(2003) التي هدفت إلى تشخيص الضعف في الكتابة وعلاجه، لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في مديرية عمان الأولى، تم اختيار عينة الدراسة التشخيصية المكونة من(1200) طالباً وطالبةً باستخدام الأسلوب العشوائي عن طريق قوائم الصفوف(الرابع، والسابع، والعاشر)، وذلك لتشخيص أدائهم في القضايا الكتابية التي ضمت القضايا الإملائية، وعلامات الترقيم، والتعبير المحدد، وقضايا النحو والصرف التي تؤثر في الإملاء، ومعرفة الأخطاء الكتابية التي يقع فيها الطلبة.

قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب اللغة العربية من الصف الأول إلى الصف العاشر الأساسي، وأعدت اختبارات تشخيصية للحلقات الثلاث، واختارت الباحثة عينة الدراسة الثانية المقصودة التي تكونت من(60) طالباً وطالبةً وتمثل الطلبة العشرة الأكثر ضعفاً(10من الذكور 10 من الإناث) من كل حلقة من حلقات المراحل الأساسية الثلاث.

وأظهرت بعض نتائج الدراسة ما يلي: أن مظاهر ضعف الكتابة لدى طلبة الحلقات الثلاث تكمن في القضايا الكتابية التي تتضمن القضايا الإملائية وعلامات الترقيم، والتعبير المحدد، والقضايا النحوية والصرفية.

وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث في الحلقتين الأولى والثانية على الاختبار التشخيصي لصالح الإناث، بينما لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في الحلقة الثالثة على الاختبار التشخيصي.

وأعدت وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي(2003/2002) اختبارات لضبط نوعية التعليم لمهارات اللغة العربية، تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة المملكة الأردنية الهاشمية للغة العربية للصفوف الثالث، والسادس، والتاسع.

وتم اختيار عينة عشوائية ممثلة شملت 5% من الطلبة ومثلتهم(812) مدرسة من مدارس المملكة وروعي فيها الجنس وعدد الطلبة في المديرية، والسلطة التعليمية المشرفة، والمنطقة السكنية(ريف، مدن)، وقد أظهرت النتائج النسب التالية لمستوى أداء الطلبة في اللغة العربية للصفوف: التاسع51%، والسادس51%، والثالث64%، وطبقت الوزارة اختبارات تشخيصية في اللغة العربية للصف الثامن الأساسي، تكون الاختبار من(50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتوزعت فقرات الاختبار على الموضوعات الآتية:

1- الكتابة والإملاء: عدد فقراته(22) فقرة.

2- النحو والصرف: عدد فقراته(28) فقرة.

وتم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة وكانت النتائج:

أ- الإملاء والكتابة: بلغ عدد الفقرات(22) فقرة تراوحت متوسطات أداء الطلبة عليها من(9%) إلى(71%) وتبين أن هناك ضعفاً في أداء الطلبة للكثير من المهارات الآتية: كتابة اللام الشمسية، وكتابة الهمزة في وسط الكلمة، وكتابة الهمزة المتطرفة، وكتابة همزة القطع في بداية الكلمة، وكتابة ألف التفريق بعد واو الجماعة، وكتابة همزة المد.

ب- النحو والصرف: بلغ عدد الفقرات (28) فقرة وتراوحت مستويات أداء الطلبة عليها بين 8% أو56% وتبين أن هناك ضعفاً في أداء الطلبة للمهارات التالية:

1- مهارات الإعراب وخاصة في الضمائر المتصلة، والمستترة، وفعل الأمر المتصل بواو الجماعة.

2- مهارة التمييز مثل تمييز أسماء الاستفهام من غيرها، وتمييز الأسماء الموصولة، وتمييز أنواع الفعل المعتل، تمييز حروف النصب من حروف الجزم...

3- مهارة التحويل تبين أن فيها ضعفا في صياغة المصدر الصريح من الفعل الثلاثي، واسم الفاعل من الأفعال الثلاثية المعتلة...

بحثت الدراسات السابقة التحصيل الدراسي وأكدت علـى مظـاهر الـضعف، واهتمت ببناء اختبارات تحصيلية تقارن مستويات الطلبة مـن خـلال المتوسـطات الحسابية، وتبين أن الصف السابع حظي بالدراسة لبعض المهـارات مثـل دراسـة بركات التي اهتمت بتشخيص الضعف في مهارة الكتابة فقط، ودراسة النجار التـي هدفت لتقويم أداء الطلبة في القواعد، أما اختبارات وزارة التربية فقد تم الاسـتفادة من نماذج تحليل الأهداف التي تم إعدادها وتحديد المهارات التي برز فيها الضعف،

تم الإفادة من الدراسات السابقة والاطلاع على بعض الاختبارات التي أعـدت، وبالمقارنة يتبين أن هذه الدراسة تميزت بقياس ثلاث مهـارات أساسـية للـصف السابع مع التركيز على جميع المهارات التي تعلمها الطالب في الصفوف الـسابقة واستخدام طرق بناء الاختبارات محكية المرجع وتفسير النتائج وفـق ذلـك، مـع الاهتمام بالتحليل وفق النظريتين الكلاسيكية ونظرية استجابة الفقرة، وبناء الاختبار التشخيصي للاستيعاب القرائي للصف السابع على ثلاث مستويات(الكلمة، والفقـرة، والجملة).

ملخص الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن إبداء الملاحظات التالية:-

1- أكدت جميع الدراسات على الضعف الواضح في مهارات اللغـة العربيـة، والحاجة الماسة إلى المزيد من الدراسات التي تهتم بتحديـد نقـاط الـضعف والعمل على علاجها.

2-الاختبارات في اللغة العربية يغلب عليها صبغة الاختبارات معيارية المرجع وذلك من النواحي التالية:

أ-طرق بناء وتحليل الاختبار، واستخدام طرق تناسب الاختبـار المعيـاري والاهتمام بمقارنة الطالب مع أقرانه واعتماد الوسط الحسابي كمحك مـا عدا دراسة النجار.

ب-طرق حساب الثبات والصدق تتناسب مع الاختبارات معيارية المرجع.

ج- لم تتطرق الدراسات جميعها إلى تسمية الاختبار وتصنيفه أهو معيـاري أو محكي المرجع.

د -تم التحليل وفق النظرية الكلاسيكية.

3- أما الدراسات للمواد الأخرى يبـدو الاهتمـام واضـحا بـالتركيز علـى التشخيص.

4- هناك استخدامات مختلفة لهذه الاختبارات مثل التشخيص، مراقبة التعليم، والمقارنة، ووصف التعلم.

لذا تأتي هذه الدراسة لتساهم في بناء اختبار تشخيصي للغة العربيـة للـصف السابع الأساسي في نهاية المرحلة المتوسطة يعتمد المنهجية العلميـة فـي بنـاء الاختبارات التشخيصية، والطرق الحديثة في التحليل، وتحديد محك للأداء للتوصـل إلى مدى الإتقان.